



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA



*Facultad de Psicología*



**4<sup>o</sup>**

**CONGRESO INTERNACIONAL  
DE INVESTIGACIÓN**  
DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA  
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

**Memorias**

LA PLATA, NOVIEMBRE DE 2013



CUARTO CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN  
de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata

**ISBN 978-950-34-1027-1**

## **Memorias**

### **Tomo II**

***Psicología Clínica***

***Psicología del desarrollo***

***Psicología Institucional***

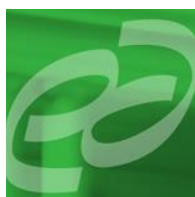
***Psicología Jurídica y Forense***

***Psicología Laboral y Organizacional***

***Psicología Social***

***Psicología y Educación***

---



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

DECANA: Psic. Edith Alba Pérez  
VICEDECANA: Lic. María Antonia Luis  
SECRETARIA ACADÉMICA: Psic. Marta García de la Fuente  
SECRETARIA de INVESTIGACIÓN: Psic. Lilia Elba Rossi Casé  
SECRETARIA de POSGRADO: Dra. Mirta Graciela Gavilán  
SECRETARIA de EXTENSIÓN: Lic. María Cristina Piro

### **Autoridades del Congreso**

Presidente Honorario  
Decana Prof. Edith Alba Pérez  
Presidente  
Prof. Lilia Rossi Casé  
Vicepresidente  
Prof. Ariel Viguera

### **Integrantes de la Comisión Organizadora**

|                              |                        |
|------------------------------|------------------------|
| Biasella, Rogelio            | Piatti, Vanesa Silvina |
| Ferrer, María de los Ángeles | Querejeta, Maira       |
| Izurieta, Rosario            | Tau, Ramiro            |
| Martínez, Ariel              | Vadura Nancy           |
| Melillo, Oscar               | Briolotti, Ana         |
| Sebastián, Julián            |                        |

### **Comité Científico**

|                      |                             |
|----------------------|-----------------------------|
| Delucca, Norma       | Piro, María Cristina        |
| Escars, Carlos       | Rossi Casé, Lilia           |
| Gavilán, Mirta       | Salva, María Cristina       |
| Najt, Norma          | Sánchez Vásquez, María José |
| Napolitano, Graciela | Talak, Ana María            |
| Perez, Edith Alba    | Urrutia, María Inés         |
| Piacente, Telma      | Viguera, Ariel              |

### **Comité Científico Honorario**

Dr. Helio Carpintero  
Dr. Juan Seguí

---



# Índice

|   |
|---|
| <b>EJE TEMÁTICO: PSICOLOGÍA CLÍNICA</b> |
|---|

## **PONENCIAS LIBRES**

### **Trabajos completos**

#### ***DIAGNÓSTICOS EN LA INFANCIA: BREVE RESEÑA SOBRE EL T.D.A./H***

Abal, Abal.....1

### **Resúmenes**

#### ***EL FRACASO ESCOLAR COMO SÍNTOMA: UNA PERSPECTIVA PSICOANALÍTICA DE LA DIMENSIÓN DEL SABER***

Bernardi, Ana C. y Emmerich, Analía.....8

#### ***CONSUMO DE SUSTANCIAS Y CONDUCTAS DE RIESGO EN LA ADOLESCENCIA***

Fernández Raone, Martina.....9

#### ***¿URGENCIAS PSICOLÓGICAS? EN ONCOLOGIA PEDIATRICA***

Moser, Mariana.....10

#### ***CONSTRUCCIÓN NARRATIVA DE IDENTIDAD DEL ADOLESCENTE CON DIAGNÓSTICO DE CÁNCER EN LA INTERACCIÓN DE LA FAMILIA, CONTEXTO DE SALUD Y EL SISTEMA SOCIAL”***

Rojas Fierro, Alba Judith; Casanova Poloche, Aitza y Henao Díaz, Carolina.....12

**EL PROBLEMA DE LA EXISTENCIA DEL YO EN LA PSICOONCOLOGÍA. SU  
IMPORTANCIA EN LA TERAPEUTICA DEL PACIENTE ONCOLÓGICO**

Velasco, Mariana.....14

**POSTERS**

**Resúmenes**

**TEORÍA DE LA MENTE EN LAS TRES FASES DEL TRASTORNO BIPOLAR  
RESULTADOS DE UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA**

Samamé, Cecilia.....16

**TEORÍA DE LA MENTE EN LA FASE EUTÍMICA DEL TRASTORNO BIPOLAR:  
UN META-ANÁLISIS**

Samamé, Cecilia.....18

|   |
|---|
| <b>EJE TEMÁTICO: PSICOLOGIA DEL DEARROLLO</b> |
|---|

**PONENCIAS LIBRES**

**Trabajos completos**

**ADULTOS MAYORES E INCLUSIÓN SOCIAL: LA EDUCACIÓN COMO UNA  
FORMA DE PARTICIPACIÓN**

Dottori, K. y Soliverez, C.....19

**OPTIMIZACIÓN SELECTIVA CON COMPENSACIÓN EN ADULTOS  
MAYORES JUBILADOS: EL ROL DE LA SABIDURÍA**

Krzemien, Deisy.....27

**PERCEPCIÓN VS. INTELIGENCIA. UNA DICOTOMÍA PIAGETIANA  
VIGENTE**

Roldan, Luis Ángel.....38

## Resúmenes

### ***NIÑOS Y NIÑAS EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD PSICOSOCIAL: FACTORES INTERVINIENTES EN SITUACIONES DE VIOLENCIA Y SU DIFICULTAD PARA EVALUARLOS***

Folco María, Fernández Lorena.....45

### ***PERCEPCIÓN Y ACTITUD DOCENTE COMO INDICADORES DE PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA***

Glerean, María Cielo y Folco María.....47

## POSTERS

### Resúmenes

### ***PRÉSTAMOS, PEDIDOS E INTERCAMBIOS EN NIÑOS PREOPERATORIOS. MODALIDADES DE REGULACIÓN NORMATIVA***

Santos, Julia.....49

## TALLERES

### Trabajos completos

### ***LA INVESTIGACION EN LOS FUNDAMENTOS DEL CONOCIMIENTO***

Najt, Norma E.; Insua, María Ida; Otero Rossi, María Rosario y Mirc,  
Andrea.....50

## MESAS TEMÁTICAS AUTOCONVOCADAS

### ***INVESTIGACIONES SOBRE EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO SOCIAL***

**Coordinadora:** Telma Piacente.....55

#### ***Ponencia 1***

### ***IMPLICANCIA DEL DESARROLLO DE LA PERCEPCION INTERSENSORIAL PARA EL CONOCIMIENTO SOCIAL TEMPRANO***

Mauricio Martinez.....57

**Ponencia 2**

**LA APROPIACIÓN DE UN GRAN RELATO HISTÓRICO EN LA ADOLESCENCIA**

Floor Van Alphen.....59

**Ponencia 3**

**LA ONTOGENESIS DE LA JUSTICIA COMO REPRESENTACION SOCIAL EN NIÑOS Y ADOLESCENTES**

Alicia Barreiro.....61

**Ponencia 4**

**CONSIDERACIONES SOBRE EL LUGAR DE LA MUERTE ENTRE LOS OBJETOS DE CONOCIMIENTO**

Ramiro Tau, Alicia Lenzi.....63

**"NUEVOS AVANCES DE INVESTIGACION SOBRE ORGANIZACIONES FAMILIARES Y DIVERSIDAD"**

Coordinadora: Norma Delucca.....65

**Trabajo Completo**

**Ponencia 1**

**REFLEXIONES Y CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LA MATERNIDAD Y SU EJERCICIO**

Norma Delucca, Mariela González Oddera, Ariel Martínez, Iara Vidal.....66

**Trabajo Completo**

**Ponencia 2**

**PARENTALIDAD, PATERNIDADES Y DISOLUCIÓN DEL VÍNCULO DE PAREJA**

Carolina Longás, Marcela Costantino, Javiera Paini.....72

**Ponencia 3**

**¿CUÁL ES EL PROBLEMA? REFLEXIONES SOBRE PAREJAS DEL MISMO SEXO**

Norma Giorno, Laura Susana Paez, María Teresa Specken.....79

**Trabajo Completo**

**Ponencia 4**

***ENCRUCIJADAS DE LA TRASMISION INTERGENERACIONAL EN LAS  
NUEVAS ORGANIZACIONES FAMILIARES***

Gabriela Bravetti, Marina Canal.....80

**DESARROLLO Y APRENDIZAJE INFANTIL DESDE UN ENFOQUE INTEGRAL**

**Coordinadora:** Telma Piacente.....90

**Ponencia 1**

***NUTRICIÓN Y NEURODESARROLLO***

Adriana Sanjurjo.....91

**Ponencia 2**

***ESTUDIOS DEL NIVEL INTELECTUAL EN EL DESARROLLO PSICOLÓGICO  
TEMPRANO***

Susana Di Iorio.....93

**Ponencia 3**

***EL NIVEL DE VOCABULARIO EN NIÑOS PRESCOLARES. SU RELACIÓN  
CON LAS HABILIDADES MENTALISTAS***

Maira Querejeta.....93

**Ponencia 4**

***FRACASO ESCOLAR: LAS DIFICULTADES DE LECTURA Y ESCRITURA EN  
NIÑOS EN SITUACIÓN DE POBREZA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA  
RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN***

Sandra Marder.....95

**EJE TEMÁTICO: PSICOLOGÍA INSTITUCIONAL**

**PONENCIAS LIBRES**

**Trabajos completos**



***PARTICIPACIÓN POLÍTICA Y PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA U.N.L.P. AYER Y HOY***

Barile, Julián; Iparraguirre, Paula; Noriega, Javier y Prieto Courries, Federico.....97

***LOS PROFESIONALES DEL SISTEMA DE PROMOCIÓN Y PROTECCIÓN DEL DERECHO DEL NIÑO: ¿NUEVAS PRÁCTICAS O NUEVOS OBSTÁCULOS?***

Roitstein, Gabriela Lia.....105

**TALLER**

**Resúmenes**

***SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS SOCIALES QUE ANIMAN LOS MODOS DE PENSAR EL LUGAR Y FUNCION DE LOS Y LAS PSICOLOGAS***

Chairo, Luciana; Catani, Juan Pablo y Salum, Javier.....111

***SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS SOCIALES QUE ANIMAN LOS MODOS DE PENSAR LO PÚBLICO COMO ÁMBITO DE EJERCICIO PROFESIONAL DE LA PSICOLOGÍA***

Veloz, Julieta; Serrichio Moratti, Florencia y Oñativia, Xavier.....113

|  |
|--|
| <b>EJE TEMÁTICO: PSICOLOGÍA JURÍDICA Y FORENSE</b> |
|--|

**PONENCIAS LIBRES**

**Trabajos completos**

***NIÑEZ: EL DERECHO A SER OÍDO Y LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES***

Roitstein, Gabriela Lia.....115

**Resúmenes**

***SÍNDROME DE ALIENACIÓN PARENTAL Y DERECHOS DE LOS NIÑOS O  
COMO VIOLENTAR EL DERECHO A LA PALABRA DE LOS NIÑOS EN EL  
PROCESO JUDICIAL***

Angelini, Silvio O.....124

***EVALUACIÓN DE LA PREDICCIÓN DE RIESGO DE REINCIDENCIA DE EN  
DELITOS DE VIOLENCIA Y ABUSO SEXUAL EN POBLACIÓN PENAL CON  
PADECIMIENTO MENTAL***

Kosak, Valentina y Moreira, Ana.....126

|  |
|--|
| <b>EJE TEMÁTICO: PSICOLOGÍA LABORAL Y ORGANIZACIONAL</b> |
|--|

**PONENCIAS LIBRES**

**Trabajos completos**

***“EXPERIENCIA DE APLICACIÓN INDIVIDUAL DEL ISTAS 21, PARA MEDIR  
RIESGOS PSICOSOCIALES EN EL TRABAJO”***

Salvi, Claudia Verónica.....128

***“INTERVENCIONES EN EL CAMPO DE LA PSICOLOGÍA DEL TRABAJO:  
TALLERES DE PREVENCIÓN EN SALUD MENTAL”***

Urtizberea F., Galeano., P. Sans, M. Moralejo, M y Petrucci, M.....142

**Resúmenes**

***EMPLEABILIDAD PERCIBIDA EN ALUMNOS DE LOS ÚLTIMOS AÑOS DE  
LA CARRERA DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA, PSICOPEDAGOGÍA Y  
GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS - ESTUDIO PRELIMINAR***

Alonso, Horacio Jorge; Izquierdo Rus, Tomás y Domínguez Daniel  
Alberto.....148

***LA APROPIACION DE TECNOLOGIAS EN ORGANIZACIONES Y LA  
GESTION DE CAPITAL HUMANO***

Cornejo, Hernán.....151

**MESAS TEMÁTICAS AUTOCONVOCADAS**

**CONSTRUCTOS FUNDACIONALES de la PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL**

**POSITIVA**

**Coordinador:** Alicia Omar .....153

**Trabajo Completo**

***Ponencia 1***

**COMPORTAMIENTOS DE CIUDADANIA ORGANIZACIONAL**

Alicia Omar.....154

***Ponencia 2***

**SATISFACCION LABORAL**

Laura Paris.....162

**Trabajo Completo**

***Ponencia 3***

**CAPITAL PSICOLOGICO**

Solana Salessi.....164

***Ponencia 4***

**JUSTICIA ORGANIZACIONAL**

Juan Diego Vaamonde.....171

**EJE TEMÁTICO: PSICOLOGÍA SOCIAL**

**PONENCIAS LIBRES**

**Trabajos completos**

***¿QUÉ PIENSA LA “COMUNIDAD” SOBRE EL TRATAMIENTO DE LA ENFERMEDAD MENTAL? APORTES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY NACIONAL DE SALUD MENTAL***

Ardila Gómez, Sara y Fernández, Marina.....173

***“LA OTRA Y NOSOTRAS”. LA DISTORSIÓN DE LA IDENTIDAD COMO TRASTORNO DE LA PERSONALIDAD EN LA TOMA DE DECISIONES PARA EL CONSUMO***

Maceri, Sandra.....181

***JUSTICIA RETRIBUTIVA ANTE LA VIOLENCIA DE ESTADO***

Muratori, M., Bombelli, J.....190

***COMPORTAMIENTO AGRESIVO EN CONDUCADORES PROFESIONALES DE COLECTIVO INTERURBANO DEL GRAN BUENOS AIRES***

Petit, Luciano.....198

***ASPECTOS DE LOS VÍNCULOS FAMILIARES EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Y DE REPRESENTACIONES SOCIALES EN “JOVENES INVISIBLES”***

Rigueiral, Gustavo Javier; Gueglio, Constanza; Kleiner, Ingrid y Kracht, Pedro.....209

***“AFRONTAMIENTO RELIGIOSO ESPIRITUAL DE LA PERDIDA POR MUERTE DE UN SER QUERIDO”***

Yoffe, Laura.....218

**Resúmenes**

***LAS RELACIONES ENTRE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA POLÍTICA, LA DEMOCRACIA Y LA CIUDADANÍA EN ADOLESCENTES DE BUENOS AIRES***

Bruno, Daniela Silvana y Barreiro, Alicia.....227

***CREENCIAS ACERCA DE LA ALIANZA TERAPÉUTICA EN PROFESIONALES DE LA SALUD MENTAL: SU IMPACTO EN LAS PRÁCTICAS EN SALUD EN EL CONTEXTO ARGENTINO***

Etchevers, Martin y Simkin, Hugo.....229

***BIENESTAR EUDAIMÓNICO Y EL USO DE REDES SOCIALES VIRTUALES***

García Mazzieri.....230

**COMUNICACIÓN, TIC's y PROTESTAS SOCIALES CONTEMPORÁNEAS:  
"CONSTRUYENDO JUVENTUDES MEDIATIZADAS"**

Goycolea, Gabriel.....232

**"PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD Y CÁRCEL"**

Monzón, Gissel V.; Urtiaga, Paula Julieta y Zagaglia, Antonella V.....235

**ANÁLISIS DEL PREJUICIO EN ESTUDIANTES MILITARES**

Muratori, Marcela.....236

**REPRESENTACIONES SOCIALES EN "JÓVENES INVISIBLES": SUS  
SIGNIFICACIONES Y PROYECTOS DE VIDA A FUTURO**

Rolando, Silvana; Ghea, Marcos; Gabucci, Rayén Aimé y Mira,  
Federico.....238

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE LA CÁTEDRA DE PSICOLOGÍA SOCIAL:  
LA ESPECIFICIDAD EN PSICOLOGÍA SOCIAL**

Rueda E.; Ferrer C.; Gonik A.; Jaureguiberry X. y Lencina M.....240

**"PRAXIS: APORTES RECÍPROCOS ENTRE LA INVESTIGACIÓN Y LA  
EXTENSIÓN"**

Suarez R.; Ferrer C.; Italiano A. y Abdala Grillo S.....242

**DISCURSOS Y PRÁCTICAS RECHAZANTES: BARRERAS DE ACCESIBILIDAD  
DE DROGADEPENDIENTES A SERVICIOS DE SALUD DE LA CIUDAD DE  
BUENOS AIRES**

Vázquez, Andrea.....243

**AUTOESTIMA Y PROBLEMAS PSICOSOCIALES EN INFANCIA,  
ADOLESCENCIA Y JUVENTUD. AVANCES EN INVESTIGACION**

Voloschin, Clarisa y Simkin, Hugo.....244

**POSTERS**

**Resúmenes**

**CREENCIAS SOBRE LA CABALLEROSIDAD SEGÚN EL SEXO**

Costa, Gustavo; Etchezahar, Edgardo y Ungaretti, Joaquín.....245

**EL AUTORITARISMO Y LA DOMINANCIA SOCIAL COMO FACTORES  
PREDICTORES DE DIVERSAS FORMAS DE PREJUICIO**

Etchezahar, E. y Ungaretti, J.....246

|   |
|---|
| <b>EJE TEMÁTICO: PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN</b> |
|---|

**PONENCIAS LIBRES**

**Trabajos completos**

**ESCUELAS SECUNDARIAS Y ADOLESCENCIAS: TRAYECTORIAS EN  
ESCUELA SECUNDARIA Y PREVENCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR**

Cabrera, Myriam; Capomassi, Ignacio; y Gomes Morgado,  
Emmanuel.....247

**SISTEMATIZACION DE UNA EXPERIENCIA DE PROMOCION DE LA SALUD  
EN EL AMBITO EDUCATIVO Y UNIVERSITARIO**

Calzetta, M. Cecilia; Da Silva, Natalia; de Lellis, Martin y Gómez,  
Tamara.....257

**ADOLESCENCIA Y VIOLENCIAS ¿POR DÓNDE EMPEZAR?**

Castillo, María Cristina y Falocchi, Andrea.....265

**DIFICULTADES EN LA PRODUCCIÓN ARGUMENTATIVA ESCRITA EN  
INGRESANTES UNIVERSITARIOS**

Curone, Gladys; Lombardo, Enrico; Martínez Frontera, Laura y Colombo,  
María Elena.....272

**CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE AGENTES  
EDUCATIVOS ANTE SITUACIONES DE VIOLENCIA EN SUS CONTEXTOS DE  
PRÁCTICA**

Dome, Carolina.....280

**PROCESOS DE INTERIORIZACIÓN Y DESARROLLO COMO INTERACCIÓN  
EDUCATIVA A PARTIR DE L. VIGOTSKY**

Espinel Maderna, María Cecilia.....289

**DEBATES EN TORNO AL DIAGNÓSTICO Y ESCOLARIZACIÓN DE ALUMNOS CON TEA/TGD**

Larripa, Martín.....297

**SUBJETIVIDAD EN LA RELACION DOCENTE-ESTUDIANTE DEL NIVEL MEDIO**

López, Gilda, Liliana.....304

**PSICÓLOGOS GRADUADOS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. SU INSERCIÓN Y TRAYECTORIA PROFESIONAL COMO ORIENTADORES EDUCACIONALES**

Sánchez Vázquez María José y Cardós Paula Daniela.....312

**LA ESCRITURA DE TEXTOS A LA FINALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA: MARCO CONCEPTUAL E INSTRUMENTOS PARA SU EVALUACIÓN**

Zabaleta, Verónica.....322

**Resúmenes**

**LECTURAS EXPLORATORIAS EN UN SITIO DE INTERNET: UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN NIÑOS DE CUARTO Y SEXTO GRADO DE ESCUELA PRIMARIA**

Bertacchini, Patricio Román.....333

**LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS. EXPLORACIÓN SOBRE CÁTEDRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES QUE SE PROPONEN AYUDAR A ENSEÑAR**

Besada, Paula.....335

**USOS DEL CONCEPTO "TRANSMISIÓN": ENTRE LA PEDAGOGÍA, LA FILOSOFÍA Y EL PSICOANÁLISIS**

Corvera, Gustavo E.....337

**CONOCIMIENTO PROFESIONAL EN CAMPO PSICOEDUCATIVO. APROPIACIÓN PARTICIPATIVA EN "ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN ESPECIAL"**

|  |     |
|--|-----|
| Espinel Maderna, María Cecilia.....  | 338 |
| <b><i>“ENSEÑAR PSICOLOGÍA: LOS MODELOS MENTALES DE INTERVENCIÓN DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL Y LA APERTURA A LA INTER-AGENCIALIDAD EN EL ABORDAJE DE PROBLEMÁTICAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE”</i></b> |     |
| Monzón, Tatiana Alejandra; Ramos, Ana Laura y Speranza, Melina Vanesa.....   | 341 |
| <b><i>LA ORIENTACIÓN LABORAL EN EL MARCO DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE OFICIOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA</i></b>   |     |
| Gallardo Paola Jéssica; Moralejo Débora Yanina y Vailati Yanina Gisele.....  | 343 |
| <b><i>LA DESIGUALDAD COMO TEXTO: RELATOS DOCENTES</i></b>  |     |
| Scabuzzo, Tomás.....   | 345 |
| <b><i>“ELABORACIÓN DE UN ÍNDICE DE ABANDONO Y DE EFICIENCIA DOCENTE”</i></b>   |     |
| Tejo, Mabel Cristina.....  | 347 |
| <b><i>LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN</i></b>   |     |
| Zabaleta, Verónica; Marder, Sandra Esther y Centeleghe, Eugenia...   | 349 |

## **POSTERS**

### **Resúmenes**

#### ***ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS, COMPRENSIÓN LECTORA Y DESEMPEÑO ACADÉMICO***

|   |     |
|---|-----|
| Adriana Luque, Oscar Melillo, Diego Peralta y Telma Piacente..... | 351 |
|---|-----|

### **MESA TEMÁTICA AUTOCONVOCADA**



**INVESTIGACIONES SOBRE DISCAPACIDAD, DERECHOS HUMANOS E**

**INCLUSIÓN**

**Coordinadora: Sonia Lilián Borzi.....352**

***Ponencia 1***

***DIVERSIDAD FUNCIONAL E INCLUSIÓN EN EL MARCO DE LOS  
DERECHOS HUMANOS***

**María José Sánchez Vázquez.....352**

***Ponencia 2***

***CONCEPCIONES DE NIÑOS Y DOCENTES SOBRE DISCAPACIDAD E  
INCLUSIÓN EDUCATIVA***

**Sonia Lilián Borzi.....353**

***Ponencia 3***

***LA INVESTIGACIÓN EN RELACIÓN A LA DISCAPACIDAD EN LA  
EDUCACIÓN SUPERIOR UN ACERCAMIENTO LATINOAMERICANO***

**Sandra Leda Katz.....354**

***Ponencia 4***

***ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN ORIENTADORAS EN JÓVENES CON  
DISCAPACIDAD VISUAL***

**María Laura Castignani.....355**

**NARRATIVAS INFANTILES: DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL CONTEXTO**

**Coordinador: Celia Renata Rosemberg.....356**

***Ponencia 1***

***EL EMPLEO DE GESTOS DEÍCTICOS EN RELATOS DE FICCIÓN  
PRODUCIDOS POR NIÑOS PEQUEÑOS***

**Florencia Alam.....358**

***Ponencia 2***

***EL DESARROLLO DEL DISCURSO NARRATIVO. UN ANÁLISIS LONGITUDINAL  
DE LA INTERACCIÓN EN DISTINTOS CONTEXTOS CONVERSACIONALES***

**Alejandra Stein.....360**

***Ponencia 3***

**EL USO DEL PASADO COMO EVIDENCIA: UN ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN DE NARRATIVAS EN EL MARCO DE DISPUTAS ENTRE NIÑOS DURANTE EL JUEGO EN EL JARDÍN DE INFANTES**

Maia J. Migdalek.....362

**Ponencia 4**

**EL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN DISTINTOS CONTEXTOS DE RELATO EN EL JARDÍN DE INFANTES: EXPERIENCIAS PERSONALES EN LA RONDA Y LECTURAS DE CUENTOS**

Celia Renata Rosemberg.....363

**PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y APROPIACIÓN PARTICIPATIVA: ESTRATEGIAS, SIGNIFICADOS Y SENTIDOS DE LA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN ESCENARIOS SOCIO-CULTURALES**

Coordinadora: Cristina Erausquin.....365

**Ponencia 1**

**PRÁCTICAS DE CONFIGURACIONES DE APOYO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESCUELA PRIMARIA: UNA EXPERIENCIA INTERAGENCIAL DE APRENDIZAJE EXPANSIVO**

D'arcangelo, M.; Casanova, R.....367

**Ponencia 2**

**REVISANDO INTERVENCIONES EN EL NIVEL INICIAL PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LAS DIVERSIDADES DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS**

Vanesa Casal, Mariano Cranco.....370

**Ponencia 3**

**“PRÁCTICAS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR E INCLUSIÓN EDUCATIVA: CONSTRUCCIÓN DE PROBLEMAS E INTERVENCIONES EN AGENTES PSICOEDUCATIVOS EN TORNO A NIÑOS CON “PROBLEMAS DE CONDUCTA” ESCOLARIZADOS”**

Daniela Vanina Beraldo.....372

**Ponencia 4**

***“LA TUTORÍA Y LA INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD: SIGNIFICADOS E  
IMPACTOS EN CONTEXTOS SITUADOS Y DESDE UNA PERSPECTIVA  
COMPARADA Y SOCIOCULTURAL”***

Mirian Inés Capelari.....374

**SIMPOSIO POR INVITACIÓN**

***“DE LA DISLEXIA A LA COMPRENSIÓN LECTORA. ESTRATEGIAS DE  
INTERVENCIÓN”***

*Coordinador:* Telma Piacente.....376

***Expositores***

***MEMORIA DE TRABAJO Y METACOGNICIÓN: UNA ESTIMULACIÓN  
COMBINADA EN EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN ORAL Y  
ESCRITA***

Cesare Cornold.....377

***¿QUÉ HACE QUE UN ESTUDIANTE SEA UN BUEN ESTUDIANTE?  
COMPONENTES METACOGNITIVOS Y EMOTIVOS MOTIVACIONALES  
COMO BASE DEL ÉXITO EN LA UNIVERSIDAD***

Rossana De Beni.....378

***EL MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA: UN PROGRAMA  
BASADO EN LA CAPACIDAD DE JERARQUIZAR INFORMACIÓN***

Valeria Abusamra.....378



## **DIAGNÓSTICOS EN LA INFANCIA: BREVE RESEÑA SOBRE EL T.D.A./H**

Abal, Abal

Cátedra de Psicopatología II UNLP

Ps2\_abal@yahoo.com.ar


---

### **RESUMEN**

Una de las dificultades que se nos presenta hoy en día para la comprensión de la psicopatología infantil es la proliferación, indeterminación y abusos de los diagnósticos. En muchos casos estos no llegan a ser otra cosa que un conjunto de categorías descriptivas que terminan transformándose en enunciados identificatorios con distintas consecuencias para los niños. De un tiempo a esta parte, los medios de comunicación se han hecho eco de un diagnóstico que pareciera haber cobrado una cierta relevancia y frecuencia en las consultas clínicas: el Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDA o TDAH). El notable aumento de las derivaciones escolares o pediátricas y de las consultas espontáneas por parte de padres describe un cuadro que ha ido engrosando estadísticas en los distintos países y que agrupa tres síntomas fundamentales: la dificultad para mantener la atención, la impulsividad y el exceso de actividad. Así mismo, toda otra serie de síntomas son descritos por quienes realizan las consultas: baja estima de sí mismo, baja tolerancia a la frustración, temperamento “explosivo”, humor de tipo depresivo, insistencia excesiva y caprichosa, una actitud autoritaria, dificultad para acatar consignas y respetar las reglas, tendencia a la fabulación, negación de la responsabilidad, conductas de riesgo, desorganización personal, alternancia entre inhibición y desinhibición, conflictos frecuentes con sus pares, rechazo social, lentitud en la ejecución de las tareas, abandono de las mismas, bajo rendimiento escolar, etc.

Esto es, una serie de manifestaciones afectivas y conductuales que se saldrían de “la norma”. Se exige entonces que las dudas, las preguntas, acciones y el devenir mismo del niño sean de algún modo obturados lo más aprisa posible bajo la pretensión de que todos los niños respondan de la misma manera a la mismas exigencias, sin tener en cuenta la mayoría de las veces las situaciones particulares por las que atraviesa su vida en cada momento.

El Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad es tomado en consideración por numerosos autores e incluido en los principales sistemas nosológicos (CIE-10 y DSM-IV) como un trastorno del comportamiento que tiene su inicio en la infancia. Sin embargo, a pesar del creciente número de publicaciones y de los consensos de la comunidad internacional sobre el reconocimiento,



desventajas y gravedad del cuadro, persisten interrogantes sobre su validez diagnóstica y las medidas terapéuticas empleadas.

Es así que la perspectiva histórica que presenta este trabajo posibilita la revisión crítica de la definición del cuadro y sus distintas nominaciones (que van desde el Síndrome de lesión cerebral mínima y el Síndrome de disfunción cerebral mínima a el Síndrome hiperquinético, el Trastorno por déficit de atención con hiperactividad y el Trastorno de la actividad y de la atención), la precisión o imprecisión de su caracterización, las dificultades en la determinación de su naturaleza (hipótesis etiopatogénicas) con el correlativo intento reduccionista, su diagnóstico y/o sobrediagnóstico, la diversidad en cuanto a la propuestas de abordaje y tratamiento y el pronóstico. Ejes que orientan esta reseña y que necesariamente nos interrogan acerca de la naturaleza y la dirección del malestar que conlleva el cuadro, y de la patologización, la medicalización y la estigmatización de los niños padecientes.

A su vez se propone pensar las implicancias de la discusión entre el ideal científico de objetividad del operador que recorta los fenómenos observados desde un lugar de exterioridad respecto del paciente, realizando desde allí el diagnóstico desde el saber referencial, y la postura ética de tomar en consideración la singularidad del sujeto, su historia, recursos y el sentido de sus síntomas, incluyendo de esta manera los límites que aparecen en la práctica clínica y desbordan las categorías conceptuales.


**Palabras claves:** diagnóstico – clasificación – trastorno – sufrimiento

---

## **TRABAJO COMPLETO**

Como es bien sabido, todo discurso se encuentra históricamente determinado y organiza los sentidos de una época. Tal es así que lo que hoy entendemos por “el niño” difiere de lo que se concebía antaño. Durante el siglo XVII, por ejemplo, no se percibía que la niñez fuese un estado de inmadurez distinto al estado adulto y era usual considerarlo un ser en plena posesión de las facultades adultas pero que simplemente carecía de la experiencia para aprovecharlas. De ahí que Montaigne, en su ensayo sobre la educación de los niños, propusiera introducir el razonamiento filosófico a muy temprana edad porque consideraba que desde el momento en que éste es destetado ya es capaz de comprender dicho modo de reflexión.

Actualmente, y para Occidente, un niño es en principio un sujeto “en constitución” que es parte de un mundo familiar, escolar y social, y cada cultura ofrece diferentes espacios para que el niño se desarrolle. Hoy en día, existe una exigencia desmedida en relación a qué debería hacer todo sujeto en los primeros años de su vida: debe poder incluirse en una institución educativa alrededor de los dos años, debe




aprender a leer y a escribir antes del ingreso a primer grado, debe sobrellevar un número importante de horas de escolaridad y debe estar gran parte de esas horas quieto, atento, acatando consignas y respetando normas.

Así mismo, los adultos también se sienten presa de una realidad que los exige en exceso. En este contexto, el rendimiento escolar de los niños puede afectar al narcisismo de padres y docentes, sostenido en el cumplimiento y éxito ante la demanda de la sociedad. Frente al temor a la exclusión social y la falta de certeza acerca del futuro, surge la necesidad de resolver con la mayor premura posible todo aquello que se salga de los marcos de lo esperable. En estos casos, el sufrimiento del niño es el sufrimiento que el niño provoca (P. Peusner), y la demanda de tratamiento en los Servicios de Salud Mental muchas veces se origina en esta queja ante la perturbación del orden establecido y el incumplimiento de los objetivos pedagógicos predeterminados.

El Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (T.D.A. o T.D.A./H.) es un diagnóstico que ha alcanzado gran difusión mediática y práctica sobre todo en los EE.UU. y América Latina. Folletos de difusión y cuestionarios para padres y docentes, conferencias y charlas explicativas, asociaciones de padres de “niños con T.D.A.” con sus revistas, encuentros y relatos testimoniales, artículos periodísticos, etc., constituyen el aparato propagandístico de este diagnóstico que se encuentra íntimamente vinculado al suministro de ciertas medicaciones (en particular el Metilfenidato) como terapéutica central para niños y jóvenes que manifiestan dificultades para mantener la atención, impulsividad y exceso de actividad.

Padres y maestros refieren, entre otras características, que el niño es muy inquieto, nervioso o movedizo, que es inagotable, que se levanta de la mesa muchas veces y solamente puede permanecer sentado y quieto cuando está muy entretenido, que tiene dificultad para acatar las consignas y respetar las reglas, que presenta conductas de riesgo, que suele tener conflictos con pares, que muestra lentitud en la ejecución de las tareas o abandona frecuentemente las mismas, que su rendimiento escolar es bajo.

Como tal, el cuadro ha tenido diferentes nominaciones a lo largo del tiempo y, como veremos, las mismas no han hecho más que remitir a una enfermedad ciertos rasgos de los niños que incomodan a los adultos. Más allá de ciertos antecedentes como el retrato que hiciera el Dr. Heinrich Hofmann (médico alemán) en su libro de poemas de 1845, de un niño que presentaba los síntomas con los que hoy se identifica el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (“La historia del inquieto Felipe”), la primera descripción clínica de este cuadro fue realizada en Inglaterra por George Frederic Still y Alfred F. Tredgold en 1902 y 1908 respectivamente. Estos autores conceptualizaron como “defectos o déficit en el control moral” a una serie de problemas de conducta y/o escolares, tales como



inquietud y desatención. Este trastorno se presentaría con mayor incidencia en niños que en niñas de la misma edad, sus síntomas más notorios serían los trastornos del aprendizaje, la desatención, la hiperactividad y los trastornos generales de conducta, y responderían a causas biológicas: traumatismos, encefalitis, anoxia durante el nacimiento con lesión cerebral ulterior. La pérdida del control moral supondría un fracaso de los procesos inhibitorios y por lo tanto la imposibilidad de ejercer control sobre las conductas.

En los años subsiguientes, profesionales de otros países europeos realizaron distintas observaciones y estudios detallando las características clínicas de niños que presentaban los síntomas descritos (R. Labora en España, G. Vermeylen en Bélgica, H. Wallon en Francia, Sante De Sanctis en Italia).


En 1934, Kahn y Cohen proponen el término de “Síndrome de impulsividad orgánica”, destacando el origen orgánico del trastorno. Para estos autores el origen de la labilidad psíquica de estos niños y otras patologías conductuales tenían su origen en una disfunción troncoencefálica.

En la misma línea, Strauss y Lehtinen describen en 1944 un síndrome provocado por una lesión cerebral exógena ajena a la dotación genética del individuo, al que denominaron "síndrome Strauss" y que además de la hiperactividad incluía otros síntomas fundamentales como impulsividad, labilidad emocional, perseveración, atención escasa y dificultades perceptivas. El aporte más significativo de estos autores consistió en las recomendaciones que diseñaron para la educación de estos niños con lesión cerebral, y que en la actualidad se mantienen en los planes educativos de niños con TDA o TDAH: ubicación en clases más pequeñas, con mayor control por parte de los docentes y con pocos estímulos para reducir los distractores ambientales.

En 1957, Laufer y Denhoff propondrán la denominación “síndrome del comportamiento hiperkinético”, cuyos síntomas primarios se explicarían por un defecto en las estructuras subcorticales del tálamo que ejercen una función homeostática vía las conexiones que mantienen con el sistema límbico, que es el que regula la expresión emocional.

Hacia la década del '60 esta sintomatología atribuida a una “lesión cerebral mínima” comienza a considerarse el resultado de una “disfunción cerebral mínima” (Clemens y Peters). Y si bien la lesión nunca pudo ser comprobada, la disfunción misma la presupondría y los trabajos al respecto fueron tomados hasta el día de hoy como válidos, constituyendo el punto de partida de las investigaciones subsiguientes referidas a este tema y a sus diversas nominaciones.

Comienzan a surgir estudios y publicaciones acerca del tratamiento medicamentoso en niños con este trastorno (sobre todo el metilfenidato), y a partir de aquí, un importante aparato conformado por agentes de educación y de salud, laboratorios y padres, respaldan las denominaciones propuestas y las



extienden y transforman hasta llegar a abarcar los distintos modos de disconformidad social y académica.

La Asociación de Psiquiatría Americana, anuncia formalmente en 1980 la existencia del Síndrome Desatencional (SDA), denominación que en Argentina comienza a trascender en 1987, y cuyo principal síntoma sería el trastorno de la atención, pudiendo éste ser o no acompañado de hiperactividad.

En la tercera edición revisada del Manual de Diagnóstico y Estadística de los trastornos mentales (DSM), el cuadro se presenta de tres formas posibles:

1. Desorden por déficit de atención sin hiperactividad (ADD).
2. Desorden por déficit de atención con hiperquinesia o hiperactividad (ADHD).
3. Desorden por déficit de atención residual (ADD-RT).

El último grupo designa a aquellas personas que padecieron TDA en la infancia y que de adultos acarrear los problemas de este cuadro no tratado.

Ya en el DSM-IV, publicado en 1995, desaparece la denominación de “síndromes” para dar lugar a la de “trastornos”(1), y la clasificación de los trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador es la siguiente:


1. Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo combinado.
2. Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo con predominio del déficit de atención (distráido o inatento).
3. Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo con predominio hiperactivo-impulsivo.

Los grupos 2 y 3 son similares en su etiología pero diferentes en su expresión sintomática. El grupo 1, junto con el grupo 3, constituyen la mayoría de los casos de T.D.A.-T.D.A./H. en los niños. Sólo una tercera parte de los casos se presenta con predominio de distracción o inatención y muestra pocos rasgos de hiperactividad e impulsividad (grupo 1).

Para poder pensar en formular el diagnóstico de alguno de estos tipos, el individuo debe manifestar los siguientes síntomas fundamentales: deficiencias de la atención, hiperactividad, impulsividad y otros síntomas en general vinculados a estos tres, tales como la dificultad para postergar las gratificaciones, los trastornos en la conducta social y escolar, las dificultades para mantener cierto nivel de organización en la vida y las tareas personales (como el estudio, el trabajo, la vida de relación) o el daño crónico en la autoestima como consecuencia de los escasos logros obtenidos a causa de estas dificultades.

Los síntomas deben aparecer antes de los 7 años de edad, persistiendo durante 6 meses o más, en una proporción mayor a la que sería esperable para la edad mental del sujeto, ser evidentes y causar perjuicios al paciente en dos o más ambientes diferentes (por ejemplo, la escuela, el hogar, la casa de los amigos, los supermercados, etc.).





Por otro lado, también se agrega que estos síntomas no deben poder explicarse por otro trastorno psiquiátrico. De hecho, no se diagnostica T.D.A./H. si los síntomas se explican mejor por algún otro trastorno mental.

El DSM-IV indica para los niños y jóvenes diagnosticados con este cuadro el tratamiento a través de la medicación junto a otros considerados secundarios o auxiliares.

Aunque estos manuales de diagnóstico no evitan la necesaria evaluación clínica de los signos por parte del psiquiatra, la agrupación de los mismos en síndromes es llevada a cabo por el manual mismo. De esta manera, los sistemas clasificatorios reúnen entidades individuales por sus semejanzas y nombran un objeto por una serie de atributos que pertenecen a una clase predeterminada. Se parte de ciertos rasgos presentes en una singularidad para elevarlos al paradigma general, en un movimiento inclusivo que desplaza rasgos clínicos de la dimensión singular a la universal. Pero aquí una proposición descriptiva pasa a ser explicativa y este desplazamiento no es sin consecuencias. El diagnóstico crea la ilusión de comprender, pero excluyendo al sujeto de toda responsabilidad en aquello que le ocurre. El uso y consumo de psicofármacos se ajusta a esta misma lógica, avalando la desresponsabilización, buscando normalizar aquellos comportamientos inadecuados a la cotidianeidad escolar y suprimiendo los síntomas por fuera del sentido de los mismos.

El profesional consultado por un niño debería tener en cuenta que este es un sujeto en desarrollo, que cambia, marcado por el contexto, que el grupo los precede y sostiene “en una matriz de investiduras y de cuidados, que predispone signos de reconocimiento, asigna lugares, presenta objetos, ofrece medios de protección y de ataque, traza vías de cumplimiento, señala límites, enuncia prohibiciones” (René Kaës, 1996).


En el caso del niño, la nominación del malestar por la vía del saber de la ciencia se constituye en una oferta de identificación que lo fija en un sentido que nombra su ser, que afecta el vínculo con los otros y que nada dice de los significantes que han marcado su historia, del sentido de sus síntomas, ni de los recursos y posibilidades con las que cuenta.

Toda terapéutica, no sólo la psiquiátrica, puede encontrarse con esta serie de dificultades a partir de los diagnósticos que pueden llegar a sesgar la operatoria. Por ejemplo, desde el psicoanálisis se sostiene que las entrevistas preliminares deben servir para formular una aproximación diagnóstica y en función de ella establecer la dirección de la cura. Pero ahora bien, cuando la búsqueda del detalle que confirme la estructura se transforma en el objetivo principal difícilmente pueda hacerse lugar a lo singular y la lectura de un caso desde un saber cristalizado puede llevar a interpretaciones forzadas de algunas manifestaciones clínicas y la desconsideración de otras por no encuadrar con la hipótesis diagnóstica.

Estar advertidos de estas dificultades entonces tal vez permita hacer lugar e incluir aquellos límites que surgen en nuestra práctica y que a veces desbordan nuestras categorías conceptuales.

## **Bibliografía**

- Abal, M. (2006). Una reseña sobre el trastorno de atención con o sin hiperactividad. En *Libro de Actas de las XIX Jornadas de Residentes de Psicología y Psiquiatría de la Pcia. de Bs.As. y VI Jornadas de Residentes de Salud Mental de la Pcia. de Bs. As.: "Modalidades de la urgencia". 5, 6 y 7 de diciembre de 2005* (pp. 333-338). La Plata: Comisión de Publicaciones 2006.
- American Psychiatric Association. (1995) *Manual de Diagnóstico y Estadística de los trastornos mentales (DSM-IV)*. Barcelona: Ed. Mason.
- As. Vs. *Hiperactividad emocional: una brecha para la introducción de la pregunta del deseo*. Núcleo de Niños, Instituto de Psicoanálisis y Salud Mental de Minas Gerais, EBP.
- Cordero, M., Lagunas P., Cano, P., Parra, L. & Comasco, R. (2005) Una vuelta sobre el diagnóstico. En *Libro de Actas de las XVIII Jornadas de Residentes de Psicología y Psiquiatría de la Pcia. de Bs.As. y V Jornadas de Residentes de Salud Mental de la Pcia. de Bs. As.: "Políticas en Salud Mental". 1, 2 y 3 de diciembre de 2004* (pp. 221-227). La Plata: Comisión de Publicaciones 2005.
- Gergen, K. (1992) *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Bs. As.: Paidós.
- Gonçalves Da Cruz, J. (200¿) ADD: niños y jóvenes con "déficit atencional". *Revista E.Psi.B.A.*, 9,.
- Gratch, L. O. (2000) *El trastorno por déficit de atención (ADD-ADHD): Clínica, diagnóstico y tratamiento en la infancia, la adolescencia y la adultez*. Bs. As.: Ed. Panamericana.
- Janin, B. (2009, 20 de agosto) El chico rotulado y el niño ideal". *Página/12*, pp. 28-29.
- Kaës, R. (1996) *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Bs. As.: Amorrortu.
- Lugones, S. & Luna, S. (1999) Una larga y cuestionada historia. En *Material en archivo de E.Psi.B.A. (Escuela Psicopedagógica de Buenos Aires)*. Buenos Aires.
- Michanie, C. (1997) Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDA/H). En As. Vs., *El niño y el lazo social. II Jornadas del Instituto del Campo Freudiano*. Bs. As.: Atuel.
- Roy, D. & Roy M. (2004) Hiperactivité: ordre et désordre. En *La cause freudienne*, 58. Paris : Navarin.
- Scharg, P. & Dicoski, D. (1975) *The myth of the hyperactive child and other means of child control*. New York: Phanteon books.
- Simonetti, A. (2005) Entre el síndrome y el trastorno, el síntoma. En *Libro de Actas del Segundo Encuentro Americano*. Bs. As.
- Sternberg de Rabinovich, N. (1997) *Psicoanálisis con niños, diagnóstico en psicoanálisis. Cuestión de los psicoanalistas*. Bs. As.: Ediciones El Øtro.



Tostain, R. (1971) Problemas teóricos y clínicos planteados por la cura de psicóticos. En As. Vs., *Psicosis infantil*. Bs. As.: Nueva Visión.

### Notas.

(1) Al respecto, Ana Simonetti plantea que el “síndrome” se trata del conjunto de signos y síntomas con desconocimiento de la etiología o bien con diversidad de causas, mientras que el “trastorno” puede englobarlo. Pero además, “trastorno” proviene de la traducción del término inglés “disorder”, que implica una “...ambigüedad indispensable para incorporar los avances del conocimiento...”. En este sentido, no interesarían las causas ni los procesos, sólo el fenómeno, medible y captado casi de manera inmediata en el encuentro con el paciente. Así se contrapone a cierta investigación que impone el “síndrome”, que requiere del tiempo de la recolección de los datos subjetivos y objetivos, y de la búsqueda de la etiología. Según la autora, “este borramiento del síndrome para dar paso al *trastorno* en los manuales actuales, extrema la provisoriedad diagnóstica y patentiza la inutilidad de la causa así como de la subjetividad”.

---

## ***EL FRACASO ESCOLAR COMO SÍNTOMA: UNA PERSPECTIVA PSICOANALÍTICA DE LA DIMENSIÓN DEL SABER***

Bernardi, Ana C. y Emmerich, Analía

C.E.C.Y.T. UNLP


anacbernardi@gmail.com

---

### **RESUMEN**

En la actualidad, las consultas por diferentes órdenes del llamado "fracaso escolar" exigen al psicólogo en su práctica con niños y adolescentes, hacer lugar al sufrimiento psíquico que permanece oculto entre las distintas maniobras re-educativas y entre los distintos diagnósticos (T.G.D; R.M.; A.D.D., A.S, etc.) que dejan por fuera la dimensión histórica y la particularidad de cada sujeto que se constituye como tal.

En el seno de la investigación sobre “La autonomía y el placer de pensar. Su organización en las edades de 3 a 18 años”, dirigida por Norma Najt, nos proponemos trabajar este tema como corolario de las formas fallidas o no, en las que un niño o un adolescente inviste el mundo y privilegia algo de él, lo incorpora, se lo apropia creativamente y lo relaciona con nuevos saberes.



Se tomarán dos viñetas clínicas para ejemplificar los desarrollos teóricos presentes en este trabajo, tomando en consideración para su análisis los aportes de S. Freud y P. Aulagnier que permiten revisar críticamente la dimensión del saber en los niños y en los adolescentes que como tal puede aparecer inhibida en un sentido amplio tanto en organizaciones de pensamiento de tipo neurótica o psicótica.

**Palabras claves:** saber- pensamiento- psicoanálisis- fracaso escolar

---

## **CONSUMO DE SUSTANCIAS Y CONDUCTAS DE RIESGO EN LA ADOLESCENCIA**

Fernández Raone, Martina


Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata

[martinafer228@hotmail.com](mailto:martinafer228@hotmail.com)

---

### **RESUMEN**

Este trabajo se enmarca en el plan de investigación de la Beca Tipo “A” de la Universidad Nacional de La Plata denominado “Adolescencia y consumo de sustancias: la demanda de asistencia psicológica en un Hospital especializado en drogodependencias y alcoholismo”. Freud concibe a la pubertad como un momento de transición entre la infancia y la edad adulta, así como en continuidad y discontinuidad con los momentos previos del desarrollo de la sexualidad infantil. La elección del objeto sexual y la separación de la autoridad de los padres se presentan como nuevos problemas que el joven debe afrontar. En el contexto de nuestra sociedad actual estos dos tópicos plantean características propias ligadas a la liberalización de las costumbres y la flexibilización de las normas relacionadas con la obtención de satisfacciones de diversa índole, con las dificultades que acarrearán a los sujetos en el período aludido. La adolescencia como síntoma de la pubertad, en el sentido de una posible respuesta a las transformaciones que esta última implica, aparece como una novedad y una exigencia de simbolización frente a la irrupción de lo real del sexo y a la problemática identificatoria ligada a la separación de la autoridad parental. La caída de los ideales modernos y los avatares propios sufridos por la familia contemporánea repercuten particularmente en ciertos jóvenes que han padecido de carencias importantes en su captura por el discurso del Otro en términos de filiación y educación. Entre algunos adolescentes constatamos la emergencia de nuevos síntomas, históricamente nuevos en comparación con la envoltura formal esbozada por Freud, entre los que se destacan la toxicomanía y la violencia. Precisamente este tipo de expresiones sintomáticas son explícitas en la casuística abordada en nuestra



investigación. Nos proponemos delimitar las diversas conductas de riesgo que exhiben algunos pacientes adolescentes que consultan a un hospital especializado en alcoholismo y drogadicción. El grupo que estudiamos comprende a los pacientes de entre 13 y 25 años de edad que concurren al centro de salud indicado. Experiencias de sobredosis, accidentes de diferente tipo de extrema gravedad en ocasiones, problemas vinculados a la transgresión de normas legales y situaciones de agresión y violencia son algunos de los motivos de consulta que conducen a la demanda de un tratamiento terapéutico por consumo de sustancias. Este último es en general considerado como la causa de las perturbaciones de la conducta de los jóvenes. El origen de la demanda en estos casos son en general derivaciones de instituciones judiciales o de los propios padres en la búsqueda de una solución a la problemática mencionada. A partir de un estudio de casos analizaremos algunas presentaciones clínicas de estas conductas desafiantes y de riesgo que exigen una respuesta inmediata frente a la emergencia que implican. Nuestra estrategia principal de abordaje ha sido la entrevista semiestructurada en la instancia de Admisión de la demanda de tratamiento inicial. Las entrevistas preliminares realizadas nos posibilitaron analizar tanto la coyuntura específica que acompaña la crisis como el contexto familiar y los antecedentes que permiten situar las conductas de riesgo como una conclusión que marca la salida de una situación de angustia y desorientación, en la modalidad del pasaje al acto y el acting out. Nuestros hallazgos se circunscriben al análisis de casos clínicos entre los cuales se destacan, por un lado, manifestaciones de rechazo de la demanda terapéutica, una insistencia en reafirmar sus estilos de vida y la adicción como una libre elección que no están dispuestos a abandonar. Por otro lado, otros pacientes, luego de haber vivenciado situaciones extremas con riesgo de vida se muestran interesados en la posibilidad de un tratamiento terapéutico, definiendo sus conductas o internaciones como una interrupción en el modo de vida que llevaban hasta el momento de la ocurrencia del hecho y de la misma consulta. El trabajo concluye con una discusión sobre el tema considerando desarrollos actuales sobre el problema, desde una perspectiva psicoanalítica y antropológica.

**Palabras claves:** adolescencia- consumo de sustancias- conductas de riesgo- nuevos síntomas

---

### ***¿URGENCIAS PSICOLÓGICAS? EN ONCOLOGIA PEDIATRICA***

Moser, Mariana

FUNDACIÓN CREANDO LAZOS. Atención Integral del Niño con Cáncer y su Familia

[marianamoserlp@gmail.com](mailto:marianamoserlp@gmail.com)

## RESUMEN

Más allá de los avances científicos y de las altas tasas de supervivencia en el cáncer infantil, el cáncer como tal, sigue siendo considerado por el imaginario social como sinónimo de muerte.

El siguiente trabajo pretende mostrar y plantear la diferencia entre urgencia y emergencia en niños con cáncer, como así también las diferencias entre “urgencias médicas” y urgencias subjetivas o psicológicas e institucionales.

El anuncio del diagnóstico provoca un gran impacto en los padres quienes serán los primeros en ser informados. Generalmente se observan reacciones de shock, angustia, miedo e incredulidad, sobretodo en la primer etapa donde el alto monto de ansiedad, estrés e incertidumbre (ya que hasta no finalizar el/los tratamientos de Quimioterapia, Radioterapia y/o Cirugía, no sabemos cómo ha de responder el niño, y por ende qué ocurrirá a futuro) está presente permanentemente y por un período de tiempo significativo, hasta la elaboración psíquica y aceptación de lo que les toca vivir.

Tanto los estudios para arribar al diagnóstico de cáncer, como los tratamientos de curación son muy invasivos, dolorosos y desagradables por las secuelas que trae aparejadas, así también muchas veces invalidantes. Es por ello, que el estado de ánimo, humor y semblante del niño /adolescente, se ve modificado – a lo que era antes o lo que es fuera del hospital - por lo que le toca vivir. Es aquí donde se pueden presentar acontecimientos o crisis que pueden llevar a la derivación psicológica como una “urgencia”.

Momentos de crisis que se presentaran desde el momento del diagnóstico, pero que pueden llevar a médicos, enfermeros u otro miembro del equipo, a “derivar” al psicólogo como una urgencia, donde parecería que el tiempo apremia y la solución del “problema” debe ser inmediata y mágica, sin contemplar los tiempos del psiquismo. Es a partir de aquí que surge la pregunta por si es una urgencia o como debemos considerarla. Una situación de crisis, por ejemplo: que un niño llore, patalee y haga una “crisis” por no querer pincharse para pasarse la medicación porque “le duele y arde”. O un padre/madre al cual se le acaba de dar el diagnóstico de que su hijo padece cáncer de un estadio avanzado y que sólo se realizara una quimioterapia paliativa.

Ante estas situaciones de crisis de angustia, ese afecto que no engaña, motivos más frecuentes de solicitud de urgencias en los diferentes servicios de salud mental. Y donde se pueden observar que la urgencia es del equipo médico y de la institución, muchos chicos para atender y medicar, lo que implica que no se puede demorar ni perder tiempo por una crisis de un niño que esta angustiado por lo que le toca vivir.

En Psico-Oncología Pediátrica, consideramos una situación, trastorno o conducta dentro de lo esperable o de lo patológico, como los Trastornos Reactivos y los Trastornos Orgánicos<sup>1</sup>, y será a partir de allí que ante la presentación de dicho cuadro considerar la urgencia o emergencia de la situación. Para ello debemos considerar la particularidad del paciente, si hay patológica previa, la duración del episodio, y la intensidad del mismo, el nivel intelectual, el apoyo-contención familiar y la comunicación intrafamiliar, el desarraigo y el soporte social de la familia. Pudiendo diferenciar y conceptualizar de qué se trata la crisis, se realizara la lectura de si se trata de una emergencia o urgencia y qué o cuales profesionales alojaran la demanda de derivación.

En conclusión, será nuestro trabajo en la derivación, podamos alojar la angustia de aquel que se encuentra en crisis, que podamos llevar la palabra del paciente a una demanda de tratamiento, “propiciar un nuevo espacio, un nuevo tiempo donde pueda incluir el fenómeno en un decir”.<sup>2</sup>

Poder dar lugar al sufrimiento del paciente, y en oncología pediátrica, “el paciente” puede ser tanto el niño como sus padres o familiares directos que lo acompañan en el tratamiento., trabajar quien considera que hay una urgencia a atender, puede ser el equipo médico, los padres o el mismo paciente que pide ayuda. Aun así debemos alojar y contener, es nuestra función y nuestro compromiso ético.

**Palabras claves:** urgencia – urgencia médica-urgencia psicológica- niño con cáncer

***CONSTRUCCIÓN NARRATIVA DE IDENTIDAD DEL ADOLESCENTE CON DIAGNÓSTICO DE CÁNCER EN LA INTERACCIÓN DE LA FAMILIA, CONTEXTO DE SALUD Y EL SISTEMA SOCIAL”***

Rojas Fierro, Alba Judith; Casanova Poloche, Aitza y Henao Díaz, Carolina

Universidad Santo Tomás, Bogotá Colombia

[albajudithr@hotmail.com](mailto:albajudithr@hotmail.com)

1

| <b>TRASTORNOS REACTIVOS</b>  | <b>TRASTORNOS ORGANICOS</b>       |
|--|-----------------------------------|
| Reacciones emocionales (miedo, enojo, culpa, vergüenza, regresiones) | Trastorno del sueño               |
| Trastornos adaptativos   | Ansiedad                          |
| Trastornos del sueño   | Agitación /excitación psicomotriz |
| Trastornos de ansiedad   | Psicosis                          |
| Conducta agresiva  | Delirium                          |
| Reacción psicótica breve   | Trastorno del niño                |
| Depresión  | Trastorno cognitivo               |
| Estrés post traumático   |                                   |

<sup>2</sup> “La Urgencia Generalizada. La práctica en el hospital”, Guillermo Belga compilador. GRAMA ediciones, 2004. Pág. 35-36.

## RESUMEN

La investigación-intervención *construcción narrativa de identidad del adolescente con diagnóstico de cáncer en la interacción de la familia, contexto de salud y el sistema social* fue desarrollada en la Unidad Oncológica del Hospital Universitario Hernando Moncaleano Perdomo de la ciudad de Neiva, en el marco del marco de la narrativa-conversacional desde el enfoque sistémico constructivista-construccionista complejo. Participó el 30% de la población de adolescentes con diagnóstico de cáncer atendida, equivalente cinco adolescentes, sus familias y el equipo médico tratante.


El interés de este trabajo investigativo-interventivo, fue el de comprender cómo se construye narrativamente el proceso identitario, los significados y sentidos de vida del adolescente con cáncer, en su sistema de relaciones significativas y cómo en escenarios narrativo-conversacionales de intervención, se reconfigura de manera resiliente la experiencia de enfermedad.

El interrogante planteado posibilitó la construcción del proceso de investigación– intervención desde la disciplina psicológica, desarrollando intervenciones terapéuticas que dieran respuesta al planteamiento expuesto; de esta manera, a partir de los encuentros conversacionales realizados con el equipo médico se logró la vinculación de los adolescentes y sus familias a la investigación–intervención, dando paso al diseño metodológico que permitió la comprensión que privilegia la experiencia vivida y organizada en el relato mediante un proceso conversacional, en donde la narrativa de los adolescentes y las familias frente al diagnóstico de cáncer organizó el sentido de la experiencia dentro del escenario de las relaciones, unido al conversar y narrar historias.

La investigación se enmarcó dentro del enfoque cualitativo y los instrumentos utilizados en los escenarios conversacionales reflexivos fueron: guiones de investigación-intervención con guiones interventivos semi estructurados, observaciones y anotaciones escritas, grabaciones de audio y video y equipos reflexivos.

Este tipo de investigación hace referencia a los relatos (Historia-memoria y relatos alternos o novedosos) de los actores sociales, en la experiencia de cáncer en el adolescente, construcción narrativa de identidad en el adolescente y la resiliencia como emergencia en la relación contextual de ayuda que emergieron en el contexto interventivo con los adolescentes y las familias, configuradas por el proceso conversacional reflexivo de los escenarios de investigación-intervención. Las narrativas familiares en los procesos interventivos posibilitaron una organización de todos los actores como sujetos activos con dilemas humanos que querían comprender y resolver. En tanto los adolescentes manifestaron que se veían amenazados ante la pérdida de su autonomía donde se mantiene una pauta distante ya que el temor de los padres provocaba que el recurso de protección fuese excesivo. Igualmente algunos jóvenes, también, buscaron mejorar su imagen personal y ser reconocidos en su autonomía y toma de





decisiones frente a su apariencia y estilo de vida. Lo anterior fue valorado por la familia al ver que las respuestas de los adolescentes favorecían el tratamiento; es decir lo aceptaron y tomaron una actitud de lucha y de querer vivir.

En conclusión, el estudio posibilitó que en escenarios conversacionales se permitiera la evocación, comprensión y movilización de narrativas dominantes sobre la experiencia de cáncer. Se reconoció en la construcción narrativa de la experiencia de enfermedad, que el diagnóstico y su implicación eran vividos como un acontecimiento incapacitante, doloroso y traumático; por lo tanto, en la co-construcción conversacional de relatos familiares y personales, se facilitó la generación de narrativas de afrontamiento resiliente que permitieron la emergencia de nuevas formas de vivir la experiencia, la ampliación de la configuración identitaria desde la diversidad misma del self para salir de una definición del sí mismo anclada en la enfermedad.

Igualmente la investigación permitió ver el psicólogo, en los contextos interventivos, como un facilitador de posibilidades de una mejor calidad de vida, frente a un diagnóstico difícil, quien en los procesos narrativos conversacionales favorece la emergencia de los recursos que permiten un afrontamiento resiliente del paciente y su familia.

**Palabras claves:** adolescente- cáncer- narrativa- resiliencia

---

## **EL PROBLEMA DE LA EXISTENCIA DEL YO EN LA PSICOONCOLOGÍA. SU IMPORTANCIA EN LA TERAPÉUTICA DEL PACIENTE ONCOLÓGICO**

Velasco, Mariana

Facultad de Psicología UNLP


[marianavelascoar@yahoo.com.ar](mailto:marianavelascoar@yahoo.com.ar)

---

### **RESUMEN**

El presente trabajo tiene como propósito reflexionar acerca de la Teoría Operativa del Yo, con principios orientadores y una praxis útil, en la labor psicoterapéutica con pacientes oncológicos. En el cáncer los prejuicios, mitos y creencias se conjugan en agravar circunstancias ya de por sí temibles por sus afectos y efectos.

El Yo no es algo hecho, sino que se está haciendo constantemente. Surge, existe y actúa en tanto tiene vivencias. Lo que une las vivencias es el vínculo funcional, es decir un conjunto coordinado de



actividades. Hay en el Yo un sentido creador, una capacidad para ordenar el curso ulterior de las vivencias.


A través de la experiencia obtenida en los casos clínicos, se puede evidenciar que el Yo es función cumplida, pero también por cumplir, capacidad y potencia. Este Yo no es un órgano, sino una función. No tiene independencia, no preexiste, y su integración o auto-constitución es relación con el mundo y otros YO. Por tal motivo, es relevante su estudio en la evolución de la enfermedad y en el curso del tratamiento, ya que en los pacientes oncológicos la estructura yoica se encuentra alterada, y como consecuencia no le ha permitido al YO ser director y orientador para concretar en lo físico las defensas. Esta es la razón por la que un paciente con cáncer y hasta etapas avanzadas del tiempo posible en que ese organismo puede mantener a ese tumor, ahora incorporado al Yo, no dará más que pobres síntomas, porque le es propio.

Se pueden referir algunas razones posibles y conocidas para explicar la lectura y reconocimiento del tejido neoplásico (elementos carcinogénicos del medio exterior, activación y proto-oncogenes en el núcleo celular, depresión, estrés, y miedo, entre otros). Todos ellos tienen la característica de actuar ya sea alterando el proceso mitótico normal o alterando la capacidad inmunológica o perturbando la estructura Yoica.

Reconoceremos al apoyo y al reforzamiento de su YO, como uno de los medios más eficaces en el tratamiento del paciente con cáncer.

En esta capacidad cambiante y discriminativa del YO en el hombre y su relación con lo que interpreta como NO-YO, tanto en el mundo psíquico de las ideas como en el mundo orgánico, es donde podemos ubicar y comprender la patología humana. Es muy significativo que desde hace más de 100 años la cirugía, las radiaciones y la quimioterapia sigan siendo una grave agresión yoica y una agresión al esquema corporal. Por ello, es en el área del YO donde se debe dar la batalla del tratamiento psicoterapéutico, en lo que se llama el 4º tratamiento.

La psicoterapia representa hoy la realidad de un verdadero elemento terapéutico y está suficientemente probado que aumenta y mejora las posibilidades de vida y disminuye los efectos negativos de los otros tratamientos. Por lo tanto, en el manejo del paciente oncológico, la tríada terapéutica que orientará la labor es la siguiente: la búsqueda de un reforzamiento yoico (con ello, se modificará la escala de valores afectivos y materiales), la motivación (que estará referida al “estar dispuesto a hacer”, en tanto compromiso emocional y participación), y el reconocimiento de un foco (el “foco” se localizará en un primer momento en reconocer e identificar la problemática del paciente, que en la continuidad del tratamiento, se profundizará y se relacionará con otros elementos parcialmente inconscientes).



Es muy importante lo que el sujeto se proponga y sea capaz de hacer. El pasado y el futuro crean un todo indisoluble. Se debe tener en cuenta que la re-estructuración y/o reforzamiento es de fundamental importancia terapéutica. Por ende, concluiremos que para la Psicooncología el cáncer es un síntoma, es un proceso propio, general del organismo. Es una manifestación de un trastorno Yoico, con relación al reconocimiento de la célula tumoral y que eventualmente se localiza. El cáncer es un capítulo más de la biografía de esa persona, de una historia. Es un proceso psico-social que se localiza como orgánico y puede diseminarse.

Desde el punto de vista interpretativo, es una opción menor, preferible o más tolerable, o su respuesta a una circunstancia psíquica, física o emocional, que a ese individuo le resulta inconcientemente intolerable.

No se curará un proceso que ya ocurrió. Se buscaran razones; y se pretenderá ayudar a seguir viviendo! Y como dice el Dr. Schavelzon, porque somos Psicólogos, buscamos las razones en el alma.

**Palabras claves:** psicocnología-cáncer-yo-reforzamiento

---

## ***TEORÍA DE LA MENTE EN LAS TRES FASES DEL TRASTORNO BIPOLAR RESULTADOS DE UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA***

Samamé, Cecilia


Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas –CONICET

[ceciliasamame@gmail.com](mailto:ceciliasamame@gmail.com)

---

### **RESUMEN**

Los trastornos bipolares son un grupo de trastornos del estado de ánimo de evolución crónica y recurrente, que están asociados a significativos detrimentos en el funcionamiento social y vocacional. Distintas investigaciones han demostrado consistentemente la presencia de alteraciones neuropsicológicas en al menos un subgrupo de pacientes con trastorno bipolar, las cuales persisten aún en fases de remisión clínica. Los principales dominios afectados son las funciones ejecutivas, la memoria verbal, la atención y la velocidad de procesamiento. Estas alteraciones están asociadas a las persistentes dificultades funcionales que experimentan los pacientes bipolares, según demuestran estudios transversales y longitudinales de 1 a 4 años de seguimiento. Por este motivo, los aspectos neuropsicológicos del trastorno bipolar son considerados como un blanco crítico para el tratamiento y



esfuerzos de rehabilitación. En los últimos años, estas consideraciones despertaron creciente interés por el estudio de los dominios englobados bajo el constructo “cognición social” en el trastorno bipolar. La cognición social incluye distintos procesos cognitivos de orden superior que posibilitan al ser humano captar las señales sociales del entorno y responder adecuadamente en consecuencia. Un aspecto clave de la cognición social es la teoría de la mente o mentalización: la capacidad de atribuir estados mentales, tales como creencias, intenciones y deseos a uno mismo y a los demás. El objetivo del presente trabajo es explorar el estado del arte en el conocimiento de la afectación de la teoría de la mente en las tres fases del trastorno bipolar (eutimia, manía y depresión). Con tal fin, se llevó a cabo una extensa búsqueda en bases de datos electrónicas (EBSCO, PsychInfo, PubMed, ScienceDirect y Wiley-Blackwell) cubriendo el período 1990-2013 y utilizando combinaciones de las siguientes palabras clave: *bipolar disorder*, *mania*, *cognitive functioning*, *neuropsychology*, *social cognition*, *mindreading*, *theory of mind*, y *mentalizing/mentalising*. Del total de artículos obtenidos a través de esta estrategia de búsqueda sólo fueron considerados para la presente revisión aquellos que cumplen con las siguientes condiciones: I) Incluyen pacientes con trastorno bipolar de acuerdo a criterios diagnósticos estandarizados; II) Reportan los resultados obtenidos por pacientes bipolares en tests de teoría de la mente; III) Incluyen un grupo control de sujetos sanos; IV) Explicitan el estado de ánimo de los pacientes al momento de la evaluación; V) Los trabajos que incluyen pacientes bipolares en distintas fases de la enfermedad reportan separadamente los resultados para cada fase. Los resultados de las investigaciones seleccionadas fueron resumidos en el presente estudio. Diecisiete estudios publicados a la fecha cumplen con los criterios de selección. Los resultados de las investigaciones revisadas indican la presencia de déficits de teoría de la mente en las tres fases de la enfermedad. Sin embargo, en la fase eutímica, algunos aspectos de la teoría de la mente estarían preservados. Asimismo, se desconoce si las alteraciones de esta capacidad constituyen un marcador de rasgo de la enfermedad o si son secundarias a la influencia de variables clínicas -como la medicación y los síntomas anímicos- y neurocognitivas -como las alteraciones atencionales y ejecutivas-. De igual manera, no es claro cómo se relacionan las alteraciones en la teoría de la mente con las distintas dimensiones del status funcional de los pacientes (trabajo, ocio, relaciones interpersonales, etc.). Futuras investigaciones deberán evaluar la teoría de la mente en pacientes que cumplan estrictos criterios de eutimia a través de una batería neuropsicológica que incluya pruebas que permitan valorar distintos aspectos de las capacidades de mentalización por medio de estímulos con mayor validez ecológica, que simulen las demandas cognitivo-sociales de la vida cotidiana. Asimismo, deberá estimarse la magnitud (tamaño de efecto) de los déficits encontrados y su relación con distintas dimensiones del funcionamiento general de los pacientes.

## **TEORÍA DE LA MENTE EN LA FASE EUTÍMICA DEL TRASTORNO BIPOLAR: UN META-ANÁLISIS**

Samamé, Cecilia


Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas –CONICET-

[ceciliasamame@gmail.com](mailto:ceciliasamame@gmail.com)

---

### **RESUMEN**

Distintos estudios han documentado consistentemente la presencia de déficits cognitivos y alteraciones en el funcionamiento social y vocacional en un porcentaje significativo de pacientes con trastorno bipolar. Por este motivo, en los últimos años ha crecido el interés por el estudio de los dominios cognitivos englobados bajo el concepto “cognición social” en esta población clínica. La cognición social es un complejo conjunto de procesos cognitivos de orden superior que subyacen a las interacciones sociales adaptativas. La “teoría de la mente” o “mentalización” es un aspecto clave de la cognición social que refiere a la capacidad de atribuir estados mentales a uno mismo y a los demás. Este concepto abarca distintos aspectos, tales como la comprensión de una “metedura de pata” o el reconocimiento de estados emocionales a través de la observación de la mirada de otras personas, entre otros. Actualmente, los estudios que han explorado la afectación de la teoría de la mente en la fase eutímica del trastorno bipolar son escasos y sus resultados son poco consistentes. La mayoría de estos estudios presenta altas probabilidades de error de tipo 2 debido a su pequeño tamaño muestral. En este contexto, el objetivo de este estudio es combinar los hallazgos de los trabajos existentes sobre teoría de la mente en la fase eutímica del trastorno bipolar para conocer si existen diferencias respecto a controles sanos en relación a esta variable, y en tal caso, conocer la magnitud (tamaño de efecto) de esas diferencias. Con tal fin, se realizó una búsqueda extensa a través de las principales bases de datos electrónicas con cobertura de la literatura empírica en ciencias médicas, psicología y ciencias del comportamiento, utilizando combinaciones de las siguientes palabras clave: *bipolar disorder, euthymia, remission, cognitive functioning, neuropsychology, social cognition, mindreading, theory of mind y mentalizing/mentalising*. Fueron considerados para este meta-análisis sólo aquellos trabajos que cumplen con los siguientes criterios: (I) Publicados entre enero de 1990 y junio de 2013; (II) Investigan algún aspecto de la teoría de la mente en pacientes con trastorno bipolar; (III) Utilizan los criterios del DSM IV-TR para determinar el diagnóstico; (IV) Incluyen pacientes en remisión clínica; (V) Incluyen un



grupo control de sujetos sanos; (VI) Proveen información necesaria para calcular los tamaños de efecto (medias y desvíos estándar, pruebas T,  $p$ -valores, etc.) de las diferencias entre pacientes y controles. Los resultados obtenidos en los estudios seleccionados fueron combinados a través de procedimiento meta-analíticos a fin de obtener una medida resumen (tamaño de efecto global) para distintos aspectos de la teoría de la mente. Se observaron diferencias significativas entre pacientes y controles en tests de teoría de la mente, con un tamaño de efecto medio en pruebas básicas y avanzadas de esta capacidad ( $0.5 < d < 0.8$ ), con excepción de los tests de lectura de la mente a través de la mirada, que no permitieron discriminar pacientes bipolares de controles sanos. Si bien se observaron tamaños de efecto de mediana magnitud para el rendimiento en pruebas de teoría de la mente, esto no permite concluir aún que las alteraciones de esta capacidad constituyen un marcador de rasgo del trastorno bipolar. Tales déficits podrían ser secundarios a déficits ejecutivos o atencionales, o bien al efecto de la medicación. Futuras investigaciones deben superar las limitaciones metodológicas que caracterizan a la investigación en trastorno bipolar, como criterios de eutimia demasiado amplios o poco precisos, pobre apareamiento con los sujetos control y pequeño tamaño muestral. Asimismo, futuras investigaciones deben abordar la complejidad del constructo teoría de la mente a través de una batería que permita valorar distintos aspectos de esta función por medio de pruebas con mayor validez ecológica que las que fueron utilizadas a la actualidad.

**Palabras claves:**

---

***ADULTOS MAYORES E INCLUSIÓN SOCIAL: LA EDUCACIÓN COMO UNA FORMA DE PARTICIPACIÓN***

Dottori, K. y Soliverez, C.


Universidad Nacional de Mar del Plata

karinadottori@yahoo.com.ar

---


**RESUMEN**

Desde hace varias décadas se viene produciendo un cambio en las concepciones teóricas acerca de la vejez. Este nuevo enfoque tiende a considerarla como una etapa más de la vida que posee sus propias potencialidades de desarrollo. Se trata de no hablar de “vejez” sino de “envejecimiento”, para hacer referencia a su característica procesual y no a un estado inerte o de deterioro. Este cambio de paradigma modifica la concepción acerca del aprendizaje, el cual se piensa hoy en día como posible y



necesario en todas las etapas de la vida. Dicha concepción se refleja en la amplia oferta educativa para adultos mayores, constituida en espacios universitarios de educación no formal que contienen una currícula variada y no exigen cualificaciones previas. La inclusión social definida como la posibilidad real de acceder a los derechos sociales es garantizada en parte por el acceso a la educación permanente. La educación a lo largo de toda la vida pensada como un derecho social incluye no solo el acceso al conocimiento sino que aumenta las posibilidades de participación ciudadana al concebir a los mayores como sujetos de derecho. Estos espacios promueven la participación de personas mayores, favoreciendo a su vez la inclusión social. La participación es una necesidad humana básica, ligada al reconocimiento de identidad que todo ser humano tiene, y es una condición para el fortalecimiento y la libertad.

En este marco, el presente trabajo tiene como objetivo describir y analizar la participación de los adultos mayores en instancias de educación no formal como una forma de inclusión social que repercute positivamente en la calidad de vida de los involucrados y en el resto de la sociedad. Para ello, se realiza una revisión teórica incluyendo los conceptos de empoderamiento y generatividad, íntimamente ligados al de participación social. El empoderamiento es concebido como una toma de poder que fortalece la autoestima y la conciencia política de las personas, permitiendo un posicionamiento como sujeto de derecho. Aplicado a las personas adultas mayores, implica una convicción en una fuerza alternativa y activa, en contra de los mitos tradicionales de dependencia. En cuanto al concepto de generatividad, de difusión reciente, puede sintetizarse como el desarrollo de actividades que producen bienes o servicios de interés para la familia, la comunidad y/o la sociedad. Ambos conceptos implican una visión positiva de la vejez y contribuyen a modificar el imaginario social. De esta manera, se describe cómo la participación de los Adultos Mayores que se deriva de las propuestas educativas puede observarse en tres variantes o niveles distintos, favoreciendo distintas formas de inclusión: en principio, la mera inclusión en los talleres con la consecuente asistencia a sedes universitarias (inclusión social-educativa); en segundo lugar, la participación política a través de asociaciones estudiantiles y la elección de representantes (inclusión política); por último, una tercera variante está constituida por las propuestas de participación que surgen desde las aulas pero van más allá de ellas (inclusión social-comunitaria), como son los viajes a congresos, publicaciones u otras actividades de difusión de las producciones, así como trabajos comunitarios y de voluntariado que favorecen la colaboración intergeneracional. Finalmente, se concluye el valor de estas intervenciones al promover la inclusión social de los adultos mayores, favoreciendo la participación y el desarrollo de actividades generativas y de empoderamiento, en pos de un imaginario social más positivo. Por último, se destaca la necesidad de que las propuestas se expandan aún más a espacios comunitarios, considerando que la oferta educativa está en gran parte



consolidada, y que desarrollar actividades de transferencia -entre ellas, la difusión de producciones, el trabajo comunitario y el intergeneracional- constituye hoy en día el mayor desafío a futuro para que la oferta educativa no funcione como una forma más de exclusión y aislamiento donde los mayores queden relegados a un espacio de encierro.

**Palabras clave:** adultos mayores –inclusión social - participación – educación

---

## **TRABAJO COMPLETO**


### **Introducción**

Desde hace unas décadas numerosas investigaciones evidencian aspectos positivos en el envejecer. Estos hallazgos y el desarrollo de nuevos enfoques teóricos como respuesta a la realidad social del envejecimiento poblacional, están desarrollando en la actualidad nuevas concepciones acerca de lo que implica atravesar esta etapa vital. Este nuevo imaginario posibilita la emergencia de un adulto mayor activo, autónomo, con la posibilidad de generar diversos proyectos en el campo familiar, educativo y social, a pesar de que todavía coexiste cierto espacio en donde emerge el paradigma anterior, que asocia la vejez con el deterioro. Las nuevas concepciones, más positivas, tienden a considerarla como una etapa más de la vida que posee sus propias potencialidades de desarrollo. Ya no se habla tanto de “vejez” sino de “envejecimiento”, para hacer referencia a su característica procesual y no a un estado inerte o de declive (Arias, 2009; Fernández Ballesteros, 2009). Entre las potencialidades que se rescatan se encuentra la capacidad de seguir aprendiendo e incrementando las capacidades cognitivas y sociales. Es por ello que el aprendizaje se piensa hoy en día como posible y necesario en todas las etapas de la vida. Más aún, el aprendizaje puede considerarse como uno de los factores principales que contribuyen a un envejecimiento competente (Triadó, 2001). En este contexto es que se han ampliado y diversificado ofertas educativas para Adultos Mayores, la mayoría de ellas ofrecidas por universidades públicas y privadas del país, en convenio con algún organismo estatal. Estas instancias de educación no formal tienen un carácter inclusivo y socializador ya que no exigen otro requisito previo que un mínimo de edad, y generan acciones participativas más allá de la clase (Yuni, 2011).

En vista de la popularidad de estas propuestas y la difusión de sus beneficios, el presente trabajo tiene como objetivo describir y analizar la participación en instancias de educación no formal como una forma de inclusión y participación social, que ayuda a mantenerse activo luego de la jubilación y que repercute positivamente en la calidad de vida de los involucrados y en el resto de la sociedad.

### **Educación y Participación e Inclusión Social**






El concepto de participación tiene un uso común en la vida cotidiana, y va adquiriendo diversas significaciones de acuerdo al uso que se hace de ella. Ferullo de Parajon (2006) va a mencionar que la noción de participación es una construcción joven en el pensamiento occidental y que está ligada al surgimiento y consolidación de la noción de individuo, y sus significados han variado con el transcurso del tiempo por la incidencia de los cambios socio-históricos. Participación deriva del vocablo latino "participare" que significa tomar parte, sin embargo, inicialmente se consideraba a la participación como una simple emisión de información hasta que comenzó a ser relacionada con la toma de decisiones. En este sentido Maritza Montero (2008) va a destacar también distintos usos de este concepto señalando que en el campo político, se hace referencia a la participación como un medio para ejercer la democracia, o vía para alcanzar el poder, mientras que en el campo de la comunicación hace referencia a informar y ser informado y, desde el campo económico, a compartir beneficios materiales.

La participación es una necesidad humana básica, ligada al reconocimiento de identidad que todo ser humano tiene y es definida como "la capacidad que tienen los individuos de intervenir hasta la toma de decisiones en todos aquellos aspectos de su vida cotidiana que los afectan e involucran" (Brown, 2007). Con el paso del tiempo, la participación de los mayores disminuía, sobre todo después de la jubilación, y por otra parte los estereotipos negativos aplicados a la edad avanzada no favorecían escenarios en donde los mayores pudieran seguir manteniendo los niveles de participación de su vida adulta. No hay una única forma de participar y diversos son los ámbitos para hacerlo. Todos ellos directamente relacionados con un tipo de rol y/o etapa vital, como: voluntario, hijo, vecino, abuelo, padre/madre, pareja, profesional, obrero, miembro de una colectividad, etc. Durante mucho tiempo, para los adultos mayores estos roles y formas de participación se circunscribieron a solo dos o tres, con suerte para algunos.

La educación fue una de las primeras acciones que permitió promover la participación e independencia de las personas mayores. Hace varias décadas se vienen desarrollando programas universitarios de educación no formal para Adultos Mayores, donde el único requisito es un mínimo de edad. Constituyen propuestas inclusivas, espacio propicio para garantizar el acceso a la educación sin límites sociales, económicos o culturales. En este marco se considera la educación a lo largo de toda la vida como un derecho social: los mayores son considerados sujetos de derecho, que buscan actualizarse y desarrollar sus potencialidades. A su vez, estos espacios permiten reconfigurar la red de apoyo social al generar nuevos vínculos, desarrollar procesos grupales favoreciendo el sentimiento de pertenencia, y construir nuevos roles sociales-principalmente el rol de "estudiante"- desafiando los estereotipos negativos sobre el envejecimiento y posibilitando un nuevo posicionamiento en la sociedad (Manes, 2012). Para deconstruir estereotipos es necesario el protagonismo de los mismos sujetos, ejerciendo ciudadanía plena




en el centro del espacio social, y esto es lo que comenzaron a generar los mayores en el espacio universitario.

Si se define la inclusión social como “la posibilidad real de acceder a los derechos sociales” (Minujín, 1988, pp.173) se vislumbra que la misma es garantizada en parte por el acceso a la educación permanente. La inclusión educativa constituye una oportunidad de reparación de las desigualdades sociales sucedidas en etapas anteriores de la vida, y contribuye al desarrollo integral de la persona al favorecer el aprendizaje y la participación. Por lo tanto, es fundamental el rol del Estado al promover estos espacios en el marco de universidades y organismos públicos. Minujín señala tres facetas de la inclusión social: la política -relacionada con la ciudadanía formal y con la participación ciudadana-, la económica -se refiere al empleo y la protección social- y la social -el acceso al capital social-. Puede agregarse a los fines del presente trabajo la inclusión educativa y la inclusión comunitaria, como matices de la faceta social.

### **Diferentes formas de participación**

La participación de los Adultos Mayores que se deriva de las propuestas educativas puede observarse en tres variantes o niveles distintos:

- a) En principio, la mera inclusión en los talleres con la consecuente asistencia a sedes universitarias es en sí misma una forma de participación. Implica continuar asumiendo roles y responsabilidades característicos de la adultez, a la vez que promueve el contacto con otras generaciones y favorece la socialización entre pares (Yuni, Urbano & Tarditi, 2012)
- b) Una segunda variante es la participación política a través de asociaciones estudiantiles y la elección de representantes que se forman en Programas Universitarios para Adultos Mayores (PUAM). Ésta característica sucede en la mayoría de los programas de nuestro país (Yuni, 2011, ob. Cit.), aunque el modelo cubano es el que representa por excelencia la orientación política y colaborativa de los mismos (Lig Long Rangel, 2009).
- c) Una última variante está constituida por las propuestas de participación que surgen desde las aulas pero van más allá de ellas, como son los viajes a congresos, publicaciones u otras actividades de difusión de las producciones, así como trabajos comunitarios y de voluntariado que favorecen la colaboración intergeneracional. En el mencionado modelo cubano, por ejemplo, algunos Adultos Mayores se desarrollan como animadores o profesores de manera voluntaria, realizan tareas de investigación-acción y de evaluación de los programas, y participan activamente en tareas de divulgación de las actividades de la cátedra (Yuni & Urbano, 2011). En Montevideo, a partir de actividades de extensión destinadas a Adultos Mayores se desarrollaron




actividades comunitarias coordinadas por los mismos, tales como visitas a Adultos Mayores institucionalizados sin familia, Programas intergeneracionales, Fortalecimiento de redes sociales y barriales, contacto entre grupos de Adultos Mayores, entre otros (Pérez, 2005). En Alicante, España, los alumnos de la Universidad Permanente realizan actividades de investigación, intercambio de libros, han formado una Confederación de Alumnos de Programas Universitarios en el años 2003, producen una revista trimestral, participan en foros y jornadas nacionales e internacionales, y desarrollan proyectos intergeneracionales (Mataix, 2011). Cabe destacar que en ocasiones estas actividades se promueven desde la currícula, como es el caso del PUAM de la Universidad Nacional de Mar del Plata, el cual posee un taller de “voluntariado”. Asimismo, otros talleres empiezan a tener una inserción comunitaria al difundir sus producciones en eventos como “La Feria del Libro” y publicaciones en congresos (PUAM, 2013).

Estos distintos niveles de participación dan cuenta de diferentes facetas de inclusión social. El primer nivel se vincularía con la inclusión social-educativa, es decir el acceso a la educación permanente garantizado como un derecho social. El segundo nivel, con la inclusión política, al favorecer la toma de posición-acción en los procesos de decisión que afectan al colectivo y la lucha por sus derechos, y el tercero, con la inclusión social-comunitaria al generar actividades de transferencia dirigidas a la sociedad, ya sea ésta última en el rol de “publico o audiencia” en la difusión de producciones o congresos, o en el rol de “destinatarios” sobre los cuales se busca intervenir para promover un cambio positivo, como sucede en el caso de actividades de voluntariado.

### **Educación, empoderamiento y generatividad**

Luego de estas consideraciones, cabe destacar la vinculación que existe entre la participación social en instancias educativas con los conceptos de empoderamiento y generatividad que actualmente se utilizan para referirse a la vejez como una etapa activa. El empoderamiento se concibe como un proceso de aprendizaje y acción, una toma de poder que fortalece la autoestima y la conciencia política de las personas, permitiendo un posicionamiento como sujeto de derecho y aumentando la autonomía. Aplicado a las personas adultas mayores, implica una convicción en una fuerza alternativa y activa, en contra de los mitos tradicionales de dependencia (Iacub & Arias, 2010; Arias, Sabatini, & Soliverz, 2011). En cuanto al concepto de generatividad, de difusión reciente, puede sintetizarse como el desarrollo de actividades que producen bienes o servicios de interés para la familia, la comunidad y/o la sociedad, entre las cuales se encuentran la participación cívica y el voluntariado (Villar, 2012). Investigadores han demostrado que a pesar de no encontrarse en una edad típicamente generativa como es la mediana adultez, buena parte de los adultos mayores muestran conductas y motivaciones




generativas (Urrutia et. Al., 2009). La oferta educativa algunas veces genera actividades que van más allá de las aulas e implican una participación comunitaria e intergeneracional, pero esto no sucede en la mayoría de los casos. En general, el énfasis está puesto en el crecimiento personal, lo cual deja insatisfechos a aquellos Adultos Mayores generativos con ansias de participación social (Villar & Celdrán, 2012).

En base a estas definiciones, se vislumbra cómo esta nueva concepción de envejecimiento activo y educación permanente podrían estar contribuyendo a este cambio ideológico, al incrementar el empoderamiento de los Adultos Mayores y favorecer el desarrollo de actividades generativas, lo cual repercute positivamente en el auto-concepto de los mayores y en el imaginario social acerca de las posibilidades de acción en esta etapa vital.

### **Conclusión**

Es visible el valor de las propuestas educativas y las propuestas de acción comunitaria que de ellas se derivan para promover la participación social, favoreciendo el empoderamiento y la generatividad. La inclusión de los Adultos Mayores en este tipo de actividades contribuye al afianzamiento de un imaginario social más positivo, referido a una vejez más competente. Dentro de las variantes de participación señaladas, se rescata la necesidad de que las propuestas se expandan aún más a espacios comunitarios, ya que la oferta educativa está en gran parte consolidada. Las propuestas son amplias y variadas, pero no en todos los casos incluyen actividades de transferencia a partir de lo aprendido, como la difusión, y el trabajo comunitario e intergeneracional. Es necesario que el campo de acción y la oferta curricular no se limite a promover mejoras en un plano individual, sino que incluya actividades comunitarias y de transferencia, ya que son este tipo de actividades generativas las que potencian la inclusión comunitaria debido a que el Adulto Mayor pasaría a ser un agente de cambio social y no solo un receptor de contenidos. Inicialmente se vinculaba la participación con lo político: posteriormente se vinculo la participación a la toma de decisiones y emergen nuevos actores sociales como los mayores que buscan la inclusión social y seguir ejerciendo sus derechos. El aprendizaje en el aula les permite desarrollar potencialidades, vínculos, empoderarse y mejorar el auto-concepto pero, una vez producidas esas modificaciones, generar nuevas y múltiples actividades de transferencia se convierte hoy en día en el mayor desafío a futuro para que la oferta educativa no funcione como una forma más de aislamiento y exclusión.

### **Bibliografía**



Arias, C. J. (2009). *¿Por qué investigar aspectos positivos en la vejez? Contribuciones para un cambio de paradigma*. Presentado en el I Congreso de la Cátedra de Psicología de la Tercera Edad y Vejez. Buenos Aires: UBA.

Arias, C., Sabatini, B. & Soliveréz, C. (noviembre 2011) El trabajo con aspectos positivos para la promoción de la salud en la vejez. *Presentado en el III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, Facultad de Psicología UBA, realizado del 22 al 25 de noviembre, Buenos Aires.

Browne, M. (2010) *Estrategias de Empoderamiento en Adultos Mayores*. Modulo de la carrera de Especialización en Gerontología Comunitaria e Institucional. Universidad Nacional de Mar del Plata

Fernández Ballesteros, R. (2009). *Envejecimiento activo: contribuciones de la Psicología*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Ferullo de Parajon, A. (2006) *El triangulo de las tres P. Psicología, Participación y Poder*. Buenos Aires. Paidós

Iacub, R. & Arias, C. (2010). El empoderamiento en la vejez. *Journal of Behaviour, Health and Social Issues*, 2 (2), 25-32.

Lig Long Rangel, C (2009) Aproximación a las características del educador de la Universidad del adulto mayor. Evento Internacional Pedagogía 2009. Simposio 19 Educación Superior. ISBN: 978-959-7139-70-6 Palacio de las Convenciones de La Habana, Cuba, 2009.

Manes, R. (2012). La participación social de las personas mayores en el campo de la educación pública universitaria. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 3 (2), 55-66.


Mataix, M. L (junio 2011). La participación en la universidad de los Alumnos de los programas universitarios para Mayores. Presentado en el IV congreso iberoamericano de universidades para mayores: *Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores*. Vol II, Alicante, 27 al 30 de Junio.

Minujin, M. (1988). Vulnerabilidad y exclusión social en América Latina. En Eduardo Bustelo y Alberto Minujín, *Todos entran: propuestas para sociedades incluyentes*. Colombia: Unicef/Cuadernos Santillana.

Montero, M. (2008) *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires. Paidós

Pérez, R. (2005). *Adultos Mayores: Participación e Inclusión Social. Un recorrido de 11 años en extensión universitaria*. Red Latinoamericana de Gerontología Sitio WEB. Disponible en: [http://www.gerontologia.org/portal/archivosUpload/concursoRLG/organizaciones/Adultos\\_Mayores\\_Participacion\\_e\\_Inclusion\\_Social.pdf](http://www.gerontologia.org/portal/archivosUpload/concursoRLG/organizaciones/Adultos_Mayores_Participacion_e_Inclusion_Social.pdf)

Programa Universitario para Adultos Mayores (2013). Facultad de Cs. De la Salud de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de: <http://www.mdp.edu.ar/cssalud/index.php?tit=Extension&valor=206>



Triadó Tur, C. (2001). Cambio evolutivo, contextos e intervención psicoeducativa en la vejez. *Contextos educativos*, (4), 119-133.

Urrutia, A.; Cornachione, M. A.; Moisset de Espanés, G.; Ferragut, L. & Guzmán, E. (2009). El desarrollo cumbre de la generatividad en adultas mayores: aspectos centrales en su narrativa vital [81 párrafos]. *Forum Qualitative Sozial forschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 10(3), Art. 1, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs090317>.

Villar, F. (2012). Productividad y vejez: la perspectiva de la generatividad. *Presentado en la IV Conferencia Internacional LARNA*, noviembre 2012, Santiago de Chile.

Villar, F. (2012). Successful ageing and development: the contribution of generativity in older age. *Ageing and Society*, 32(7), 1087.

Villar, F., & Celdrán, M. (2012). Generativity in OlderAge: A Challenge for Universities of the Third Age (U3A). *Educational Gerontology*, 38(10), 666-677.

Yuni, J. (2011). Recorridos, limitaciones y posibilidades de las experiencias de educación no formal universitaria en argentina. *Presentado en el IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores*. Alicante, España.

Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2011). Generatividad, compromiso social y trabajo colaborativo: claves del modelo cubano de educación de adultos mayores. *Presentado en el IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores: Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores*, 27 al 30 de junio, Alicante.

Yuni, J., Urbano, C. & Tarditi, L. (2012). La educación como recurso para la integración social de los adultos mayores. [On Line]. Disponible en [http://www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/EDUCA024\\_YuniTarditi.pdf](http://www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/EDUCA024_YuniTarditi.pdf)

---

## **OPTIMIZACIÓN SELECTIVA CON COMPENSACIÓN EN ADULTOS MAYORES JUBILADOS: EL ROL DE LA SABIDURÍA**

Krzemien, Deisy


Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Universidad Nacional de Mar del Plata

[deisyk@conicet.gov.ar](mailto:deisyk@conicet.gov.ar)

---

## **RESUMEN**




**Introducción:** En nuestra sociedad venimos asistiendo a una transformación demográfica global: el creciente envejecimiento poblacional, y en este marco el estudio de la adaptación psicológica a la transición crítica del retiro jubilatorio cobra mayor relevancia. El retiro jubilatorio tiene un impacto psicosocial en varios dominios de vida, afectando la priorización de las metas de vida. Las metas juegan un rol importante en la adaptación de las personas, ya que orientan la planificación de la continuidad laboral o *bridge employment*. Baltes y el Grupo de Berlín proponen el modelo “*Optimización selectiva con compensación*”, basado en el uso de tres estrategias adaptativas: *Selección de metas, Optimización y Compensación* (SOC). Si bien el uso de recursos SOC se ha hallado asociado positivamente a indicadores de bienestar psicológico en adultos jóvenes, los estudios empíricos en adultos mayores son aún escasos. Uno de los factores que se supone influye en la variabilidad interpersonal en la capacidad adaptativa es el nivel educativo y la formación experta. Se halló un predominio de estrategias de afrontamiento cognitivas y adaptativas en adultos mayores con alto desempeño en sabiduría. Sin embargo, es aún insuficiente la evidencia empírica acerca del rol de la sabiduría como conocimiento experto y pragmático, en la eficacia de las estrategias SOC frente a la crisis jubilatoria.

**Objetivos:** 1) Comparar las metas de vida a partir de la jubilación en adultos mayores profesionales y no profesionales; 2) Analizar la relación entre la sabiduría y las estrategias SOC.

**Metodología:** Se utilizó un diseño correlacional y transversal con hipótesis de diferencia de grupos. La muestra estuvo compuesta por 40 adultos mayores, de ambos sexos, entre 60-80 años de edad, jubilados, seleccionados intencionalmente y distribuidos en 2 grupos de 20 participantes cada uno, según el nivel educativo-profesional: Grupo 1, profesionales y Grupo 2, no profesionales. Técnicas de recolección de datos: 1. Cuestionario de datos socioeducativos, 2. Encuesta de metas de vida, 3. Cuestionario de estrategias SOC, 4. Escala del Conocimiento Experto relativo a la Sabiduría del Grupo de Berlín. Análisis de datos: se realizó un análisis cualitativo utilizando la técnica de análisis de contenido, y se aplicaron análisis estadísticos.

**Resultados:** El grupo profesional seleccionó como metas principales: viajes y turismo, continuación de la actividad ocupacional y formación educativa-cultural. El grupo no profesional prefirió: recreación y socialización, viajes, y familia. El grupo profesional utilizó los tres tipos de estrategias SOC, mientras que el grupo no profesional utilizó preponderantemente la selección electiva y restrictiva. En el grupo profesional se evidenció un desempeño promedio significativamente mayor en tres dimensiones de la sabiduría: conocimiento fáctico, contextualismo y relativismo. El desempeño promedio más alto en los jubilados profesionales se alcanzó en conocimiento fáctico, conocimiento procedimental y contextualismo, y el menor desempeño se obtuvo en relativismo; mientras que los jubilados no profesionales mostraron su mejor desempeño en conocimiento fáctico y el menor también en



relativismo. Los resultados mostraron que la sabiduría se halla asociada al predominio de las estrategias de optimización y compensación, y al menor uso de la estrategia selección restrictiva; mientras que el menor nivel de sabiduría se halla asociado al uso de las estrategias de selección electiva.

**Conclusión:** La selección de metas de vida y los recursos SOC a partir de la jubilación presentan diferencias según la sabiduría y la formación profesional. Los adultos mayores profesionales tienden a seleccionar metas relacionadas directamente con su dominio de experticia en continuidad con su actividad laboral previa, mientras que los objetivos de los no profesionales son más variados y relativos a actividades de ocio y a las relaciones familiares. Los adultos mayores jubilados profesionales presentan una mayor capacidad adaptativa para la utilización de estrategias que permiten optimizar sus recursos y compensar pérdidas y limitaciones; mientras que los no profesionales alcanzan un mejor funcionamiento en el uso de estrategias para seleccionar electiva y restrictivamente metas de vida.

**Palabras claves:** jubilación- experticia- metas- autoregulación

---

## TRABAJO COMPLETO


### Introducción

En nuestra sociedad venimos asistiendo a una transformación demográfica global: el creciente envejecimiento poblacional, y el estudio de la adaptación psicológica a la transición crítica del retiro jubilatorio cobra mayor relevancia.

La jubilación a menudo amenaza la integración social y la capacidad adaptativa en la vida cotidiana, para la cual no están especificadas tareas productivas normativas (Fernández-Ballesteros, 2011). Numerosas investigaciones se han centrado en el impacto psicosocial de la jubilación (Aymerich, Planes y Gras, 2010; Hermida y Stefani, 2011; Martínez, Flórez, Ancizu, Valdés y Adeva, 2003). No obstante, los resultados obtenidos hasta el momento son diversos y hasta contradictorios (Rodríguez Feijoó, 2006).

Baltes y el Grupo de Berlín han propuesto un modelo metateórico de afrontamiento basado en el principio de *optimización selectiva con compensación* (SOC) -*Action Auto-Regulation Theoretical Framework* (Freund y Baltes, 2002). Sostienen que el buen envejecimiento implica esforzarse continuamente en minimizar las pérdidas -o sus efectos negativos- y maximizar los recursos, dependiendo del interjuego entre tres estrategias: *Selección de metas, Optimización y Compensación*. Es decir, el proceso de adaptación incluye el esfuerzo de priorización de unas metas y restricción de otras, reforzar y potenciar los recursos, y compensar y regular las pérdidas asociadas al avance de la edad. Las





estrategias compensatorias se desarrollan cuando se ve reducida la capacidad adaptativa, posibilitando la plasticidad y el desarrollo potencial (Greve y Staudinger, 2006).

Si bien el uso de recursos SOC se ha hallado asociado positivamente a indicadores de bienestar psicológico en adultos jóvenes (Wiese, Freund y Baltes, 2000), los estudios empíricos en adultos mayores son aún escasos (Lerner, R.M., Lerner, J.V., Almerigi & Theokas, 2005). Los estudios tempranos del modelo SOC examinaron los comportamientos adaptativos de personas frente al padecimiento de enfermedades crónicas (Gignac, Cott y Badley, 2002; Marsiske, Lang, Baltes, M. y Baltes, P., 1995). Recientemente, el modelo SOC ha sido aplicado al estudio de la adaptación a condiciones sociales y psicológicas críticas (Rush, Watts y Stanbury, 2011; Ziegelmann y Lippke, 2007). Por ejemplo, Freund y Baltes (2002) hallaron que las personas que poseían mayores recursos utilizaban más frecuentemente las estrategias de selección y compensación; y que frente a situaciones adversas, se tiende a incrementar el uso de procesos de selección electiva y restrictiva.

Se han investigado diversas variables psicosociales implicadas en la adaptación postjubilatoria en la vejez. Uno de los factores que se supone influye en la variabilidad interpersonal en la capacidad adaptativa es el nivel educativo y formación profesional. Sin embargo, aún es escasa la evidencia empírica acerca del rol de la sabiduría, como conocimiento pragmático y experiencia adquirida, en la eficacia de las estrategias SOC frente a la crisis jubilatoria.

Como antecedentes en esta línea, Ardelt (2005) halló un predominio de estrategias de afrontamiento cognitivas y adaptativas en adultos mayores con alto desempeño en sabiduría. Los estudios de Baltes y colegas (Smith, Staudinger y Baltes, 1994; Staudinger, Smith y Baltes, 1992) mostraron que personas con ciertas especializaciones profesionales alcanzan un alto nivel de desempeño en la resolución de situaciones dilemáticas. Por otra parte, se ha hallado relación entre variables educativas y el uso de estrategias de afrontamiento activas y cognitivas frente a la crisis de la jubilación (Krzemien, Urquijo y Monchietti, 2004); otros estudios hallaron que las personas, en la transición al retiro, con un mayor nivel profesional mantienen una mayor satisfacción con la jubilación (Fernández, Crego y Alcover, 2008) y las personas jubiladas sin estudios o con estudios primarios experimentan niveles de depresión más altos que aquellos con estudios universitarios (Martínez et al., 2003). Atchley y Robinson (1982) consideran que cuanto más cualificado y especializado es el trabajo y más identificada está la persona con su actividad laboral, más difícil es adaptarse a la nueva situación de retiro.

Por tanto, este estudio tiene como objetivos: 1) Comparar las metas de vida a partir de la jubilación en adultos mayores profesionales y no profesionales; 2) Analizar la relación entre la sabiduría y las estrategias SOC.

## Método

### *Diseño y Participantes*

Se utilizó un diseño de investigación correlacional transversal con hipótesis de diferencia de grupos. La muestra estuvo compuesta por 40 adultos mayores, de ambos sexos, jubilados. Los participantes fueron seleccionados intencionalmente y distribuidos en 2 grupos según el nivel educativo-profesional. El Grupo 1, integrado por 20 profesionales (17 mujeres y 3 varones), expertos con educación formal terciaria y/o universitaria y ocupación laboral previa altamente calificada, desempeñada tanto de forma independiente y/o en relación de dependencia, y el Grupo 2, compuesto por 20 adultos mayores no profesionales (14 mujeres y 6 varones), con educación básica primaria y/o media, con o sin ocupación previa. Se consideraron los siguientes criterios de inclusión: participantes exentos de trastornos cognitivos, neurológicos, psicopatológicos y/o inmovilidad física, con un mínimo de escolaridad primaria completa, y recientemente jubilados o con un máximo de cinco años posteriores al retiro jubilatorio efectivo.

### *Instrumentos*

1. Cuestionario de datos socioeducativos (edad, sexo, estado previsional, estado civil, nivel educativo, formación académica, ocupación/profesión, área de experticia, zona geográfica de residencia, tipo de hogar y conformación de grupo conviviente).
2. Encuesta de metas de vida, basada en estudios previos (Wiese et al., 2000): se les solicitó a los participantes que identificaran y enumeraran tres principales metas que se proponen a partir del retiro jubilatorio.
3. Cuestionario de recursos y estrategias SOC (*SOC Questionnaire*) de P.B. Baltes, M.M. Baltes, Freund y Lang (1999), modalidad "dominio específico", en relación a la jubilación; consta de 49 pares de ítems opuestos distribuidos en las categorías *selección electiva*, *selección restrictiva*, *optimización* y *compensación*.
4. Escala del Conocimiento Experto relativo a la Sabiduría (*Wisdom-Related Expert Knowledge Scale - WRKS Scale-*), del Grupo de Berlín (Staudinger et al., 1994), traducida al español y aplicada en adultos mayores marplatenses (Krzemien & Richard's, 2011). Evalúa la sabiduría a partir de cinco criterios: 1. Conocimiento fáctico, 2. Conocimiento procedimental, 3. Contextualismo, 4. Relativismo, 5. Resignificación y manejo de la incertidumbre. En este estudio se aplicaron dos tareas recomendadas por los autores para la vejez (Tarea A: "Revisión de las metas de vida" y Tarea B: "Planificación y de manejo de la vida"), las cuales presentan situaciones hipotéticas dilemáticas de la vida cotidiana. Los participantes deben expresar una reflexión (*thinking-aloud*) y dar una resolución

escrita considerando lo que debiera, conviniera o pudiera hacer una persona. Las respuestas son calificadas en una escala ordinal de tres puntos (1. bajo, 2. medio, 3. alto) en cada uno de los cinco criterios.

### *Procedimiento*

La administración de los instrumentos se realizó en forma individual, en una sesión de 60 minutos en condiciones estandarizadas y sistemáticas. Se consideró el consentimiento informado de los participantes. Según la naturaleza de los datos obtenidos, éstos fueron sometidos a un análisis cualitativo y cuantitativo mediante el paquete estadístico SPSS V.19.

### *Análisis de datos*

Se realizó un análisis cualitativo utilizando la técnica de análisis de contenido, y se aplicaron análisis estadísticos.

## **Resultados**

### **1. Datos sociodemográficos**

- Grupo 1, denominado *Profesional*: La media de edad es 68,35 (DT= 4,68), variando entre 62 y 78 años. En cuanto al nivel de instrucción, el 75% completó estudios terciarios y/o universitarios, el 20% terminó estudios secundarios y el 5% cuenta con el nivel primario o escolaridad básica. En cuanto al estado civil, el 40% está casado, el 25% se halla divorciado, el 30% es viudo y 5% mantiene la soltería. La mayoría (45%) convive con su pareja, el 40% vive solo y el 15% restante convive con sus hijos.
- Grupo 2, denominado *No Profesional*: La media de edad es 69.8 (DT= 4,06), oscilando entre 61 y 77 años. El 60% de este grupo cursó sólo estudios primarios, el 35% estudios secundarios y el 5% culminó estudios universitarios. El 50% es viudo, el 30% se encuentra casado, el 15% divorciado, y el 5% restante es soltero. El 65% vive solo, el 25% en pareja y el 10% restante convive con sus hijos.

### **2. Metas en la vida**

Primeramente, se procedió a un análisis cualitativo utilizando la técnica de análisis de contenido de los datos recogidos a través de la encuesta de metas de vida. Mediante esta técnica se extrajo de cada respuesta dada las diferentes unidades de significado relevantes. Sintéticamente, este análisis incluyó: reducción, disposición y transformación de datos, y obtención de las siguientes categorías: Viajes y

Turismo, Socialización, Familia, Salud, Recreación, Ocio, y Formación. Luego, se aplicó un análisis estadístico de porcentajes de utilización de la selección de metas seleccionadas por cada grupo y la jerarquización según el grado de importancia o prioridad asignada a las mismas por los sujetos al tiempo presente de participación de esta investigación. Los resultados mostraron que en el caso del grupo profesional, como meta principal, el 35% eligió viajes y turismo, el 20% prefirió trabajo y el 15% seleccionó formación continua. En cambio, el grupo no profesional mencionó como prioridad, las metas ocio (35%), viajes y turismo (20%), y familia (15%), (Tabla 1).

Tabla 1. Porcentajes de la selección de metas en adultos mayores jubilados profesionales y no profesionales.

|                    | Grupo 1 | Grupo 2 | Nota: Grupo 1:                |
|--------------------|---------|---------|-------------------------------|
| Metas de vida      | %       | %       | Profesional.                  |
| Viajes y Turismo   | 35      | 20      | Grupo 2: No profesional.      |
| Socialización      | 5       | 5       |                               |
| Familia            | 5       | 15      |                               |
| Salud              | 5       | 10      | <b>3. Sabiduría y</b>         |
| Trabajo            | 20      | 5       | <b>estrategias de</b>         |
| Recreativas        | 5       | 5       | <b>auto-</b>                  |
| Formación continua | 15      | 5       | <b>regulación SOC</b>         |
| Ocio               | 10      | 35      | 1. Respecto a las estrategias |

SOC, se obtuvieron los estadísticos descriptivos de tendencia central y desvío para ambos grupos y cada grupo independientemente, y se aplicó un análisis de diferencias de medias sin hallar diferencias significativas entre ambos grupos. No obstante, se observa que el grupo profesional hace uso de los tres tipos de estrategias en una frecuencia similar, mientras que el grupo de los no profesionales utiliza con mayor frecuencia la selección electiva y restrictiva (Tabla 2).

2. Con respecto a la sabiduría, se evidenció que el desempeño promedio de la muestra total osciló entre los valores que caracterizan un nivel medio ( $M= 2.05$ ,  $DT= 0.40$ ), de acuerdo a la puntuación alcanzada en el instrumento. Las puntuaciones promedio obtenidas en cada uno de los criterios indicaron nuevamente un nivel medio de sabiduría, siendo mayor el desempeño en *conocimiento fáctico* y *contextualismo*, y el menor desempeño se obtuvo en *relativismo*. Respecto del grupo profesional, el desempeño promedio más alto se alcanzó en las dimensiones *conocimiento fáctico*, *conocimiento procedimental* y *contextualismo*, y el menor desempeño se obtuvo en *relativismo*; mientras que el

grupo no profesional logró su mejor desempeño en la dimensión *conocimiento fáctico* y el menor puntaje se mostró también en *relativismo*, (Tabla 2).

Tabla 2. Medias y Desvíos Típicos de la frecuencia de uso de las estrategias SOC y del desempeño en la escala WRKS del Grupo de Berlín, discriminados para la muestra total y para cada grupo.

|  | Grupo 1     | Grupo 2        |                           |
|--|-------------|----------------|---------------------------|
|  | Profesional | No Profesional | Se procedió a             |
| Estrategias SOC                            | M (DT)      | M (DT)         | comparar las              |
| Selección electiva (SE)                    | 1,43 (0,38) | 1,58 (0,39)    | medias de cada            |
| Selección restrictiva (SR)                 | 1,43 (0,30) | 1,54 (0,36)    | grupo en esta             |
| Optimización (O)                           | 1,41 (0,32) | 1,33 (0,38)    | variable,                 |
| Compensación (C)                           | 1,45 (0,34) | 1,43 (0,34)    | hallando                  |
| Criterios de sabiduría                     | M (DT)      | M (DT)         | diferencias               |
| 1. Conocimiento fáctico                    | 2,65 (0,40) | 2,25 (0,41)    | estadísticamente          |
| 2. Conocimiento Procedimental              | 2,25 (0,68) | 1,85 (0,65)    | significativas en         |
| 3. Contextualismo                          | 2,30 (0,57) | 1,95 (0,48)    | las dimensiones           |
| 4. Relativismo,                            | 1,85 (0,54) | 1,35 (0,43)    | <i>conocimiento</i>       |
| 5. Conciencia y manejo de la incertidumbre | 2,07 (0,49) | 2,00 (0,46)    | <i>fáctico</i> ( $t(38)=$ |
|  |             |                | 3.11, $p < 0.01$          |

bilateral), *contextualismo* ( $t(38) = 2.09$ ,  $p < 0.05$  bilateral), y *relativismo* ( $t(38) = 3.23$ ,  $p < 0.01$  bilateral). Según los datos estadísticos, en particular estas tres dimensiones de la sabiduría se mostraron adecuadas para discriminar los adultos mayores jubilados respecto de la sabiduría.


3. A fin de contrastar la hipótesis de las asociaciones entre la sabiduría y las estrategias SOC según cada grupo, se calculó el coeficiente *Pearson*. En el grupo de profesionales, se presentó una correlación negativa estadísticamente significativa sólo entre la dimensión contextualismo de la sabiduría y la estrategia selección restrictiva (SR) ( $r = -0,46$ ;  $p \leq 0,05$ ). No se observaron relaciones estadísticamente significativas para el grupo de los no profesionales. Luego, se realizó un Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM), el cual es una técnica de análisis factorial exploratorio apropiada para el tratamiento de los datos categóricos multivariados de las variables estudiadas en esta investigación. Los resultados mostraron que la sabiduría se halla mayormente asociada al predominio de las estrategias de optimización y compensación, mientras que el menor nivel de sabiduría se halla más asociado al uso de las estrategias de selección, principalmente de selección electiva (Tabla 3).

Tabla 3. Medidas de discriminación en dos dimensiones de las estrategias de autorregulación SOC y la presencia de sabiduría en la muestra total.

|                  | Dimensiones |       | Correlación entre variables transformadas |      |
|------------------|-------------|-------|---|------|
|                  | 1           | 2     |   |      |
| SE               | ,13         | ,70   | SE/SR                                     | ,168 |
| SR               | ,38         | ,63   | SE/O                                      | ,197 |
| O                | ,71         | ,09   | SE/C                                      | ,094 |
| C                | ,73         | ,30   | SR/O                                      | ,270 |
| Sabiduría        | ,06         | ,02   | SR/C                                      | ,359 |
| Total activo     | 1,96        | 1,72  | O/C                                       | ,668 |
| % de la varianza | 49,00       | 43,07 |   |      |

### Discusión

Este estudio se orientó a esclarecer la selección de metas de vida, y la relación entre la sabiduría y las estrategias SOC psicológica frente a la situación del retiro jubilatorio en adultos mayores con y sin formación profesional. Respecto a las metas de vida, los propósitos de los profesionales se vinculan, por un lado, a la formación profesional-ocupacional alcanzada en continuidad con su actividad laboral-ocupacional previa, destacándose el interés en la actualización en la materia de especialización propia, y en la formación continua, incluyendo la tarea de enseñar o transmitir a otros. Por otro lado, los profesionales tienden a preferir viajes y turismo, con el interés tanto de visitar o retornar a sus lugares de origen, como de explorar nuevos sitios anhelados desde la juventud. En cambio, las metas seleccionadas por los no profesionales a partir de la jubilación, han sido preferencialmente actividades diversas de ocio, pasivas y de satisfacción personal, en sustitución de las metas perseguidas en la etapa de vida anterior, y diferentes a su actividad laboral-ocupacional previa; y por otro lado, se orientan también a viajar, y a metas enfocadas a las relaciones familiares, en particular dedicarse a la abuelidad. Coincidentemente con otros estudios (Pastor et al, 2003), se observó una diversidad interindividual en las metas que las personas se formulan una vez jubilados, y que cuanto mayor es la continuidad del rol laboral en aquellos sujetos con deseos de permanecer activos, se ven reducidos los efectos adversos de la pérdida sufrida al jubilarse. La forma en que las personas se adaptan al impacto negativo de la etapa jubilatoria y frente a la demanda de reorganizar el curso de su vida a partir de nuevas metas o retos



alternativos, depende en gran medida de los recursos y estrategias de afrontamiento y de auto-regulación de que disponga, además de otras variables psicosociales y macrosociales condicionantes.

En concordancia con los postulados teóricos que fundamentan al modelo SOC, se ha hallado en este estudio una asociación entre la pertenencia al grupo de profesionales y el uso predominante de estrategias de optimización y compensación, por una parte; y una asociación entre la pertenencia al grupo de no profesionales y un mayor uso de la estrategia selección, principalmente electiva. Es decir, los adultos mayores jubilados profesionales presentan una mayor capacidad para optimizar los recursos provenientes del entrenamiento y aprendizajes previos, y para compensar las limitaciones o pérdidas ligadas al abandono de la actividad laboral y la pertenencia al grupo social o institución donde desempeñaba su rol ocupacional. Podemos suponer que el mayor nivel educativo y la formación profesional actúan como un factor de protección para la adaptación auto-reguladora del sujeto. A su vez, se observó que a medida que se limitan los contextos de acción (laboral, social, comunitario, institucional, etc.) a partir del retiro jubilatorio, los profesionales tienden a hacer un uso significativamente mayor de la estrategia de selección restrictiva, centrándose o priorizando sólo aquellas metas e intereses específicos ligados a su formación y especialización, donde pueden justamente potenciar sus recursos (gracias al resultado de la práctica deliberada), manteniendo el nivel de adaptación a la situación de cambio y a las nuevas condiciones de vida. Es decir, dado que la jubilación plantea una reducción de contextos de desempeño de una persona, los adultos mayores profesionales que han construido su identidad y desarrollado su actividad a partir de la interacción con numerosos contextos, una vez jubilados se encuentran con menos ámbitos de acción hacia los cuales orientar sus metas y menos posibilidades de seleccionar diversos objetivos de vida, y por ello resulta más eficaz la estrategia de selección restrictiva. Los adultos mayores no profesionales, por su parte, muestran un mejor funcionamiento en el uso de estrategias para seleccionar variedad de objetivos, siendo sus elecciones diferentes a la actividad ocupacional. Estudios previos indicaron que la utilización de estrategias de selección restrictiva de metas permite en la vejez el proceso de auto-regulación y acomodación, adaptándose a los estándares culturales y sociales (Freund y Baltes, 2002).

En este estudio se prefirió aplicar el instrumento derivado del propio modelo SOC, aportando datos de interés para la validación empírica de dicho modelo, la cual es aun escasa y se requiere de futuros estudios, en particular en el en el campo de la Gerontología. Los datos obtenidos de la presente investigación sirven al diseño de programas de asistencia prejubilaria, que contemplen las diferencias individuales en cuanto a la formación profesional, y que potencien los recursos de optimización selectiva con compensación en los adultos mayores, en beneficio del desarrollo de sociedades inclusivas de individuos de todas las edades.

## Bibliografía

- Ardelt, M. (2005). How wise people cope with crises and obstacles in late life, *ReVision*, 28(1), 7-19.
- Atchley, R.C., & Robinson, J. (1982). Attitudes toward retirement and distance from the event. *Research on Aging*, 4(3), 299-313.
- Aymerich, M., Planes, P.M., & Gras, M.E. (2010). La adaptación a la jubilación y sus fases: Afectación de los niveles de satisfacción y duración del proceso adaptativo. *Anales de Psicología*, 26(1), 80-88.
- Baltes, P., Baltes, M., Freund, A., & Lang, F. (1999). *The measurement of selection, optimization and compensation (SOC) by self report: Technical Report 1999*, (Materialien aus der Bildungsforschung No. 66). Berlín: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Fernández, J., Crego, A., & Alcover, C. (2008). Relaciones entre factores sociodemográficos, motivación hacia el retiro temprano y satisfacción en la vida postlaboral: Análisis exploratorio en una muestra de prejubilados españoles. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 24(3), 135-146.
- Fernández-Ballesteros, R. (2011). Limitaciones y posibilidades de la edad. En IMSERSO (Ed.). *Envejecimiento activo. Libro blanco (pp. 105-148)*. Madrid: IMSERSO.
- Freund, A., & Baltes, P. (2002). Life-management strategies of selection, optimization and compensation: Measurement by self-report and construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 642-662.
- Gignac, M., Cott, C., & Badley, E. (2002). Adaptation to disability: Applying selective optimization with compensation to the behaviors of older adults with osteoarthritis. *Psychology and Aging*, 17(3), 520-524.
- Greve, W., & Staudinger, U.M. (2006). Resilience in later adulthood and old age: Resources and potentials for successful aging. En D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.). *Developmental Psychopathology* (2ª ed., pp. 796-840). New York: Wiley.
- Hermida, P. & Stefani, D. (2011). La jubilación como un factor de estrés psicosocial. Un análisis de los trabajos científicos de las últimas décadas. *Perspectivas en Psicología*, 8, 101-107.
- Krzemien, D., & Richard's, M. (2011). Sabiduría en adultos mayores. Un estudio comparativo de dos modelos. En M.C. Richaud & V. Lemos (Comps.). *Psicología y otras Ciencias del Comportamiento. Compendio de Investigaciones Actuales*. (Vol. I, pp. 173-196). Entre Ríos: CIIPME-CONICET.
- Krzemien, D., Urquijo, S., & Monchietti, A. (2004). Aprendizaje social y estrategias de afrontamiento a los sucesos críticos del envejecimiento femenino. *Psicothema*, 16(3), 350-356.
- Lerner, R.M., Lerner, J.V., Almerigi, J., & Theokas, C. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16.



- 
- Marsiske, M., Lang, F., Baltes, M., & Baltes, P. (1995). Selective optimization with compensation: Life-span perspectives on successful human development. En R. A. Dixon & L. Bäckman (Eds.). *Compensation for psychological defects and declines: Managing losses and promoting gains* (35-79). Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum.
- Martínez, P.C., Flórez, J.A., Ancizu, I., Valdés, C.A., & Adeva, J. (2003). Repercusiones psicológicas y sociales de la prejubilación. *Psicothema* 15(1), 49-53.
- Pastor, E., Villar, F., Boada, J., López, S., Varea, M.D., & Zaplana, T. (2003). Significados asociados a la jubilación e influencia con la actividad de ocio y la ética del trabajo. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 13(1), 15-22.
- Rodríguez Feijoó, N. (2006). Actitudes hacia la jubilación, *Interdisciplinaria*, 24(1), 5-42.
- Rush, K.L., Watts, W.E., & Stanbury, J. (2011). Mobility adaptations of older adults: A secondary analysis. *Clinical Nursing Research*, 20(1), 81-100.
- Smith, J., Staudinger, U.M. & Baltes, P.B. (1994). Occupational settings facilitative of wisdom-related knowledge: The sample case of clinical psychologists. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 989-1000.
- Staudinger, U.M., Smith, J. & Baltes, P.B. (1992). Wisdom-Related Knowledge In a Life Review Task: Age Differences and the Role of Professional Specialization. *Psychology and Aging*, 7(2), 271-281.
- Staudinger, U.M., Smith, J. & Baltes, P.B. (1994). *Manual for the assessment of wisdom related knowledge and judgment*. Berlin: Max Planck Institute for Human Development.
- Wiese, B.S., Freund, A.M. & Baltes, P.B. (2000). Selection, Optimization and Compensation: An action-related approach to work and partnership. *Journal of Vocational Behavior* 57, 273-300.
- Wrosch, C, & Freund, A, M, (2001), Self-regulation of normative and non-normative challenges, *Human Development*, 44, 264-283.
- Ziegelmann, J. P. & Lippke, S. (2007). Use of selection, optimization and compensation Strategies in health self-regulation: Interplay with resources and successful development. *Journal of Aging and Health*, 19(3), 500-518.

---

## **PERCEPCIÓN VS. INTELIGENCIA. UNA DICOTOMÍA PIAGETIANA VIGENTE**


Roldan, Luis Ángel

Facultad de Psicología. UNLP

## RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es retomar la teorización que realiza Piaget de la percepción, enfocándonos fundamentalmente en las críticas que hace el autor ginebrino a la Psicología de la Gestalt en su conceptualización de la percepción, con la cual discute la existencia de estructuras de conocimiento *a priori*, porque consideramos que dichas críticas tienen una profunda vigencia en ciertos debates actuales de la psicología general y de la psicología del desarrollo. Hablar de la percepción desde la óptica de Piaget, requiere primero analizar en qué marco se inscribe dicha concepción de este proceso psicológico básico. No es posible entender a la percepción si no tenemos en cuenta a que interrogantes responde la psicología genética, como una psicología que se pregunta fundamentalmente por el conocimiento, o más exactamente por la adquisición del conocimiento. De hecho si atendemos a la definición de percepción propuesta por el psicólogo ginebrino, rápidamente descubrimos que la define como: “el conocimiento que tomamos de los objetos o de sus movimientos, por el contacto directo y actual” (Piaget, 1979:77). No es posible tampoco entender a la percepción sin las relaciones de ésta con la acción o la actividad del sujeto, relación que le permitirá a Piaget diferenciar entre percepción propiamente dicha y actividad perceptiva, estas dos nociones definirán en sentido amplio a la percepción. No se dejara de poner el acento en las denominadas actividades perceptivas, concepto que servirá para pensar como la percepción esta mediada por actos inteligentes. Percepción e inteligencia tendrán similitudes y diferencias desde la óptica del epistemólogo suizo, diferencias irreconciliables que tienen a nuestro entender, profunda vigencia en la psicología actual. En el caso de la teoría de la percepción de Piaget, es interesante preguntarse que subyace de su teoría, para no caer en lo superfluo de la descripción misma. ¿Qué hay detrás del cuestionamiento de Piaget a la Psicología de la Gestalt? Más allá de reconocer en esta, un salto cualitativo al empirismo, Piaget está preocupado, en que la noción de totalidad gestaltista borre la actividad del sujeto, y con ella la cuestión de la génesis que tanto le preocupo a su psicología. Su proposición de presentar a la inteligencia como contraria a la percepción, se inscribe en esta preocupación. ¿No es acaso el resurgimiento de las teorías innatistas en el campo de la psicología del desarrollo una vuelta sobre la percepción? ¿Teorías como la de Spelke y Carey, no vuelven a proponer estructuras perceptivas a priori como lo hacía la psicología de la Gestalt el siglo pasado? Creemos que hay una vuelta sobre el énfasis en la percepción en dichas teorías, en desmedro de la actividad del sujeto en la construcción del conocimiento. En una recopilación reciente, Juan Carlos Gomez (2012: 39) propone que la dicotomía percepcion/inteligencia se encuentra en plena vigencia:

“En estos trabajos (se refiere a teorías de corte innatista) resucita la idea de que hay estructuras de percepción *a priori*, innatas, en el niño, que actúan como conocimiento que gobiernan la percepción y



solo más adelante su acción, recogiendo el eco de las palabras de Piaget respecto a la Gestalt: la percepción desplaza a la inteligencia intencional, activa. La conducta y la cognición estarán estrictamente canalizadas desde el nacimiento, estructuradas, mediante módulos, sistemas especializados de conocimiento que preceden a la experiencia y la hacen posible.”

---

## **TRABAJO COMPLETO**

### **Introducción**

Hablar de la percepción desde la óptica de Piaget, requiere primero analizar en que marco se inscribe dicha concepción de este proceso psicológico básico. No es posible entender a la percepción si no tenemos en cuenta a que interrogantes responde la psicología genética, como una psicología que se pregunta fundamentalmente por el conocimiento, o más exactamente por la adquisición del conocimiento. De hecho si atendemos a la definición de percepción propuesta por el psicólogo ginebrino, rápidamente descubrimos que la define como: “el conocimiento que tomamos de los objetos o de sus movimientos, por el contacto directo y actual” (Piaget, 1979:77). No es posible tampoco entender a la percepción sin las relaciones de ésta con la acción o la actividad del sujeto, relación que le permitirá a Piaget diferenciar entre percepción propiamente dicha y actividad perceptiva, estas dos nociones definirán en sentido amplio a la percepción. No se dejara de poner el acento en las denominadas actividades perceptivas, concepto que servirá para pensar como la percepción esta mediada por actos inteligentes.


Percepción e inteligencia tendrán similitudes y diferencias desde la óptica del epistemólogo suizo, diferencias irreconciliables que tienen a nuestro entender, profunda vigencia en la psicología actual.

### **Percepción y empirismo.**

La concepción piagetiana de la percepción, se inscribe como su psicología en general, como una respuesta al empirismo, no solo al empirismo en psicología, representado por el conductismo, sino también con el empirismo lógico en el campo de la filosofía.

Discute abiertamente con la división del conocimiento en empírico y lógico-matemático, división propuesta por el círculo de Viena. Como alternativa propone que todo acto de conocimiento implica la puesta en actividad de formas lógicas.

Desde la perspectiva del psicólogo suizo, allí donde el sujeto adquiere algún conocimiento, en contacto con la experiencia, ese contacto no es un registro meramente acumulativo sino que más bien se ponen



en juego, en dicho proceso, “asimilaciones”, es decir que se incorporan dichos datos a esquemas previos del sujeto. Este proceso asimilador, hace intervenir por sí mismo una lógica o una pre-lógica.

Usando las categorías filosóficas de objeto y sujeto, donde en el empirismo pondrá énfasis en el objeto (todo el conocimiento está en el mundo, o en la experiencia), Piaget reformulara dicha relación, diciendo que el conocimiento se logra o está en la interacción del sujeto y el objeto, nunca en una u otra categoría: “El objeto se conoce solo en la medida en que el sujeto logra actuar sobre él” (Piaget, 1986) Es decir, que desde su óptica no existen registros puros, o percepciones puras, porque en la percepción se dan siempre inferencias o pre-inferencias por parte del sujeto.

### **La percepción y la teoría de la Gestalt.**

La psicología de la Gestalt, es sin duda una de las mayores inspiraciones en Piaget, para pensar la percepción. Acuerda con dicha psicología la noción de Gestalt con la existencia de estructuras de composición no aditivas en el campo del conocimiento, pero va a discutir fuertemente con la idea de que estas estructuras se mantengan inalterables a lo largo del desarrollo del sujeto, y con la idea de que en ella no influya la experiencia pasada.


En el plano de la percepción, Piaget está de acuerdo con la psicología de la Gestalt en que existan “campos de organización” en la captación de la realidad, y en no reducir la misma en elementos atomísticos.

Podemos decir entonces, que hasta cierto punto acepta en el campo de la percepción, la existencia de constancias perceptivas, pero no aceptara que estas constancias sean inmutables a lo largo del desarrollo del sujeto, esta distinción llevara a Piaget a distinguir entre percepción e inteligencia.

Apelará a la noción de reversibilidad para distinguir entre procesos reversibles y los no reversibles, dejando de lado de la reversibilidad a la inteligente, y a la percepción del lado de los procesos psicológicos que son no reversibles. Los procesos irreversibles son aquellos que están absolutamente determinados por el tiempo, los procesos reversibles tiene la capacidad de volver a cualquier momento de su desarrollo. En palabras de García (2007): “si la gestalt perceptiva es rígida, la operación inteligente en cambio es móvil”.

### **Percepción y Actividad Perceptiva.**

Dijimos en el apartado anterior que Piaget le reconoce en el campo de la percepción, la existencia de los efectos de campo a la Psicología de la Gestalt. Sin embargo la percepción va mucho más allá de esos efectos de campo, en Estudios de Psicología Genética, Piaget (1984: 134), nos dice:



“Pero incluso en este dominio particularmente favorable de su tesis (está hablando de la percepción), no creemos que la teoría de la Gestalt corresponda a la totalidad de los hechos perceptivos. Es en efecto, muy probable que los mecanismos perceptivos no se distribuyan sobre un único plano. Hay “efectos de campo”, o interacciones inmediatas entre los elementos percibidos simultáneamente en sus relaciones mutuas, y es sobre este plano que la descripción gestaltista guarda todo su valor. Existen, empero, más allá de los efectos de campo, un conjunto de *actividades perceptivas* que ponen en relación, en distancias siempre crecientes en el espacio y en el tiempo, a los efectos elementales, y estas actividades perceptivas desbordan más y más el cuadro gestaltista, por que se orientan en la dirección de la reversibilidad inteligente”

Vemos claramente como es este fragmento Piaget separa las percepciones por un lado, que responden más o menos a las leyes de la buena forma de la Gestalt, de las llamadas actividades perceptivas, que se rigen más bien por la reversibilidad propia de la inteligencia.

También será propio de la percepción el contacto parcial con el objeto, un contacto parcial y deformante, mientras que la inteligencia, y pensemos a la actividad perceptiva en este sentido, sería un contacto más global, condición *sine qua non* para alcanzar la objetividad. Apelemos a las palabras de García (2007: 76) para aclarar la cuestión:


“La percepción procede por *centramientos*, que en verdad deforman por que hacen depender la totalidad del fenómeno perceptivo de un núcleo, descuidando así la importancia de aquello que es adyacente y, por tanto, transformando el fenómeno en una visión parcializada. La inteligencia – dice Piaget- a partir de la movilidad que la caracteriza, puede abarcar más “realidades”, ir más allá del centro (“descentración”) e integrar aquello adyacente al conjunto, consiguiendo de ese modo una mayor objetividad. Por lo tanto la percepción es deformante (a causa de la centración que la caracteriza) y la inteligencia es condición de objetividad (a causa de su movilidad).”

Queda constituido entonces, el dominio de la percepción en dos procesos:

- La percepción a secas, reteniendo esta idea de la psicología de la Gestalt como el proceso irreversible, caracterizado por ser composiciones no aditivas del todo o nada, que se rige por el proceso de centración.
- Las actividades perceptivas, caracterizadas como procesos reversibles, caracterizadas por la movilidad de la inteligencia, que se rige por el proceso de descentración.

Para intentar aclarar esta cuestión, veamos los ejemplos que da García (2007: 76-77) de estos procesos:

“Pongamos un ejemplo de ambas funciones. Pensemos en un niño de dos meses de edad que no tiene otra posibilidad que quedarse mirando un objeto por minutos (centración de la mirada), hasta que enfoca otro objeto, el cual a partir de ese momento, se constituye en una nueva centración (“todo o



nada” se dice del hecho de abandonar un campo perceptivo y pasar a otro, que no se relaciona de ninguna manera con el primero, ya que funciona como una estructura distinta). Aquí estamos en presencia de lo que Piaget denomina *Percepción* o *Acto perceptivo*. Ahora bien, unos meses después, el mismo niño, podrá tomar ese objeto, manipularlo y de ese modo multiplicar sus puntos de vista respecto del mismo (por ejemplo, en el caso del encendedor de mano, no solo reconoce el frente sino también los perfiles del mismo, el fondo, inclusive destapararlo para ver dentro de la mecha y la piedra, etc.), inclusive podrá compararlo con otros objetos (similares o no). Esa Actividad Perceptiva desborda del marco de la percepción definida desde la perspectiva gestáltica, corrigiendo así los defectos propios de la centación. En otras palabras, ella permite el acceso a un conocimiento más amplio des mismo objeto.”

Otra de las cuestiones que aparecen en el ejemplo, y que es de suma importancia, es la cuestión del desarrollo en el niño, como un factor que impacta sobre la percepción en sentido amplio. Nótese que la cuestión de la génesis de las estructuras es una de las críticas más fuertes que Piaget hace a teoría de la Gestalt. En palabras e Piaget (1984: 136):


“La distinción entre efectos de campo y actividad perceptiva corresponde a un criterio genético: las primeras disminuyen un poco de importancia en la edad mientras los segundos aumentan de valor en el curso del desarrollo.”

De esta manera, la percepción como proceso psicológico no deja de estar sujeto a un proceso de génesis y desarrollo que toma los mismos caminos que la inteligencia, en la medida en que comienza con el contacto de los objetos y termina o continua en tomar distancia respecto de ellos, como los estadio sensorio-motor y formal-abtracto.

Se evidencia aquí, la noción del desarrollo pensada en un domino general en la obra de Piaget, es decir que los cambios a lo largo del desarrollo, no se dan por dominios de conocimiento o dominios procedimentales, sino que el cambio de un estadio a otro afecta a todas las funciones psicológicas del sujeto.

Para intentar dejar del todo claro este proceso de cambio en las percepciones tomaremos otro ejemplo propuesto por García (2007:77):

“Una beba de dos meses de edad muestra la siguiente conducta cada vez que su tío la tiene en brazos: fija sus ojos en los ojos de él, y puede pensarse un cuarto o media hora con la mirada centrada en esos ojos. A los ochos meses de edad, la misma niña muestra una conducta diferente respecto al mismo tío: cada vez que el viene de visita, cruza la puerta, ingresa a un comedor que posee cuatro paredes, tres de las cuales están espejadas, estira los brazos en relación a la niña, la alza y ella mira al tío seriamente, desvía su mirada en dirección a algunos espejos, reconoce allí la cara del tío, gira la cabeza buscando su



cara y cuando la encuentra entonces se sonríe. Más allá de las especulaciones psicoanalíticas que pueden hacerse respecto al espejo, el tío, etc. Lo interesante del ejemplo es que a los dos meses no sostiene la cabeza sola y eso de algún modo refuerza las centraciones, pues la movilidad de la cabeza le permite una perspectiva visual diferente con su horizonte mundano, entonces centra su mirada en un objeto (los ojos del tío) y puede pasarse horas así. Meses después para conocer a su tío hace un recorrido que va de a cara de su tío (que aparentemente desconoce en primera instancia), hacia el espejo (donde se posan sus ojos intentando así reconocer a su tío) y por último volver a enfocar sonriente el rostro del tío. Va de un objeto a un reflejo del mismo, y vuelve finalmente a ese objeto, integrando todos esos elementos. La movilidad implica reversibilidad, ya que ir y volver para componer una identidad implica movimientos de ida y vuelta, o sea reversibles.

### **Percepción versus Inteligencia. Una dicotomía vigente.**

Muchas veces se ha dicho que la teoría de Piaget, es una teoría en desuso, y se la considera un marco teórico del pasado, visión provocada por una visión teleológica del progreso científico y la ciencia psicológica. Lejos de pensar a la obra de Piaget de esta manera, consideramos que es un marco heurístico importante para revisar muchas de las cuestiones actuales de la psicología en general y de la psicología del desarrollo en particular.

En el caso de la teoría de la percepción de Piaget, es interesante preguntarse que subyace de su teoría, para no perderse en lo superfluo de la descripción misma. ¿Qué hay detrás del cuestionamiento de Piaget a la Psicología de la Gestalt? Más allá de reconocer en esta un salto cualitativo al empirismo, Piaget está preocupado, en que la noción de totalidad gestaltista, borre la actividad de sujeto, y con ella la cuestión de la génesis que tanto le preocupó a su psicología. Su proposición de presentar a la inteligencia como contraria a la percepción, se inscribe en esta preocupación.

¿No es acaso el resurgimiento de las teorías innatistas en el campo de la psicología del desarrollo una vuelta sobre la percepción? ¿Teorías como la de Spelke y Carey, no vuelven a proponer estructuras perceptivas a priori como lo hacía la psicología de la Gestalt el siglo pasado? Nosotros creemos que sí, que hay una vuelta sobre el énfasis en la percepción, en desmedro de la actividad del sujeto en la construcción del conocimiento.

En una recopilación reciente, Juan Carlos Gómez (2012: 39) propone que la dicotomía percepción/inteligencia se encuentra en plena vigencia:

“En estos trabajos (se refiere a teorías de corte innatista) resucita la idea de que hay estructuras de percepción *a priori*, innatas, en el niño, que actúan como conocimiento que gobiernan la percepción y solo más adelante su acción, recogiendo el eco de las palabras de Piaget respecto a la Gestalt: la

percepción desplaza a la inteligencia intencional, activa. La conducta y la cognición estarán estrictamente canalizadas desde el nacimiento, estructuradas, mediante módulos, sistemas especializados de conocimiento que preceden a la experiencia y la hacen posible.”

## **Bibliografía**

García, R. (2004) Recorrido por algunas teorías psicológicas de la percepción. En Topf, J. Escritos de Psicología General. Buenos Aires: Eudeba.

Gómez J, C. (2012). Cap 1. Del simio al niño y del niño al simio: Historias de la psicología evolutiva. En Garcia Madruga, J, A. (comp). Construyendo Mentes: Ensayos en homenaje a Juan Delval. Madrid: Uned.

Piaget, J. (1979). Cap. 3. La inteligencia y la percepción. En su Psicología de la inteligencia (pp. 63-96). Buenos Aires: Psique.

Piaget, J. (1984). Cap 5 Percepción, aprendizaje y empirismo y Cap 7. Que subsiste de la teoría de la Gestalt en la psicología contemporánea de la inteligencia y de la percepción. En su Estudios de Psicología Genética. (pp 95-107) (pp 127- 141). Buenos Aires: Emece

Piaget, J. & Inhelder, B. (1984). Cap. 2: El desarrollo de las percepciones. Cap. 3: La función semiótica o simbólica. Parágrafo IV: Las imágenes mentales. En su Psicología del niño. (pp. 38-58; 74-84). Madrid: Morata.

---

## ***NIÑOS Y NIÑAS EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD PSICOSOCIAL: FACTORES INTERVINIENTES EN SITUACIONES DE VIOLENCIA Y SU DIFICULTAD PARA EVALUARLOS***

Folco María, Fernández Lorena

Universidad Abierta Interamericana- Facultad de Psicología y Relaciones Humanas

mariafolco2@gmail.com


---

## **RESUMEN**

El presente trabajo tiene como objetivo explorar, identificar y analizar los componentes y factores subjetivos, interaccionales y organizacionales comprometidos en la producción expresa o potencial de situaciones de violencia a niños y niñas.

El maltrato infantil es tan viejo como la humanidad. El infanticidio es uno de los actos más violentos practicados sobre los niños y aceptado en tiempos remotos por motivos religiosos o disciplinarios (Acosta Tiele, 1998 citado en Suárez, 2001).






En la actualidad se mantiene vigente el problema. Millones de niños, niñas y adolescentes viven sometidos a trabajos forzados, prostitución, hambre, frío, mendicidad, careciendo de educación y atención médica por irresponsabilidad social y familiar, y se agrava constantemente la situación por el empeoramiento de las condiciones de vida, incremento de la pobreza, drogadicción, alcoholismo y delincuencia, sometiéndosele cada vez más a violentas formas de castigo corporal físico, o a las más sutiles torturas psicológicas, negligencias y negación de sus más elementales derechos (Larrain & Vega, 1995; Abreu, Amador, Borroto & Burke, 1992)

La familia como eje central de la vida y la sociedad es la responsable del desarrollo del niño, niña y adolescente. Contradiendo mitos, la violencia familiar existe en todas las clases sociales y provoca un grave y profundo deterioro de la misma. Es precisamente una de las instituciones sociales donde resulta más difícil identificarla porque se considera un asunto privado, y ello exacerba los sufrimientos de las víctimas que padecen en silencio. Es un fenómeno complejo, en el que actúan diversos factores culturales, políticos, sociales, económicos, étnicos y religiosos, (Larrain & Vega, 1995; Muñiz, Jiménez & Ferrer; 1996).

Por ende, el maltrato infantil puede ser definido como todas las formas de maltrato físico y/o emocional, abuso sexual, negligencia o trato negligente, o cualquier tipo de explotación comercial o de cualquier otra índole, que ocurren en el contexto de relaciones de responsabilidad, confianza o poder, y que resulten de daño real o potencial para la salud, la supervivencia, el desarrollo o la dignidad de niños, niñas y adolescentes. Se consideran malos tratos a los tipos clasificados por acción o por omisión, ya se den en el ámbito intrafamiliar, extrafamiliar, institucional o social (Intebi & Osnajanski, 2003).

Se realizó un estudio empírico descriptivo-comparativo, transversal con un abordaje cuali-cuantitativo. Se tomó una muestra de casos (n= 400); la edad de los niños iba desde recién nacidos hasta los 11 años, que se presentaron en forma espontánea o fueron derivados por organismos oficiales, en la Dirección de Infancia, Adolescencia y Familia de un municipio de la Provincia de Buenos Aires. Para el abordaje de la problemática se utilizó como metodología el estudio de casos. Se evaluaron mediante entrevistas en profundidad y técnicas psicológicas, entre las cuales se hallaba la Minibateria de Koppitz. Con dichas evaluaciones se pudieron establecer los perfiles de los agresores y las consecuencias psicológicas, además de las físicas, de los diferentes niños y niñas que conformaron la muestra de estudio. Además, se confeccionaron estadísticas del área de influencia del organismo público proveedor de la casuística, indicando los tipos de violencias más comunes que se presentaron en los últimos dos años, las zonas más afectadas por dichas problemáticas y los factores intervinientes en las mismas como catalizadores o protectores del maltrato infantil. Dentro de estos resultados se encontró que las situaciones más



frecuentes por las cuales debe intervenir el organismo son las de violencia familiar, maltrato infantil y vulneración de derechos. Asimismo, hay que destacar que casi el 20 % de las situaciones son de abuso sexual infantil o de posible abuso sexual infantil; un porcentaje demasiado alto por lo grave de la problemática. En el agresor, las principales características son las frustraciones, el estrés, los conflictos hogareños y el bajo nivel socioeconómico; la pobreza incrementa el estrés y este la agresividad. El nivel escolar y la edad no parecen ser factores predictivos, pero parece ser más frecuente entre padres adolescentes. En relación con el sexo, la mujer maltrata más, pero es el hombre quien lo hace con mayor severidad y gravedad. No se relaciona con la ocupación, pero sí con el desempleo, subempleo y trabajos inestables.

**Palabras claves:** maltrato infantil- niños y niñas- vulnerabilidad- evaluación

---

### ***PERCEPCIÓN Y ACTITUD DOCENTE COMO INDICADORES DE PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA***

Glorean, María Cielo y Folco María

Universidad Abierta Interamericana- Facultad de Psicología y Relaciones Humanas


[mariafolco2@gmail.com](mailto:mariafolco2@gmail.com)

---

### **RESUMEN**

La educación inclusiva es un movimiento que fue cobrando relevancia en el mundo en los últimos años, logrando el aporte de organizaciones reconocidas mundialmente, la inclusión de niños con discapacidad mental en el aula requiere el aporte y compromiso no solo del niño, sino de todo aquel que forma parte del contexto, desde el grupo familiar, la institución, profesionales, pares y principalmente los docentes, encargados de responder a las demandas en el aula y de lograr que los alumnos aprehendan los contenidos. Para ello, es indispensable la flexibilidad y el desarrollo de estrategias y prácticas educativas inclusivas que ofrezcan oportunidades reales a todo el alumnado por igual, en lo singular como en lo grupal, en lo intelectual como en lo social.

Es imprescindible el aporte del psicólogo, en lo educacional como en lo social, institucional, familiar, vincular e individual, dado a que no se pueden perder de vista los individuos en su singularidad, pero tampoco lo rico del abordaje grupal, que aporta a la inclusión. La multiplicidad de intervenciones a partir de un nuevo posicionamiento, un cambio de enfoque: el niño con discapacidad mental, que pasó por diferentes terminologías: demencia, idiota, retardo mental, retraso mental, en la actualidad y con




diferencias en dimensiones cuantitativas se incluye en la escuela común apostando al mayor rendimiento posible, habiéndole otorgado ante todo el derecho a la igualdad de oportunidades.

El objetivo de este trabajo fue vislumbrar si existe incidencia de las actitudes y percepciones docentes frente a un niño con discapacidad mental en el aula de una escuela común, en la puesta en práctica de estrategias educativas que posibiliten y faciliten su inclusión educativa. Se realizó un estudio empírico descriptivo-correlacional, transversal con un abordaje cuantitativo. Se tomó una muestra no probabilística accidental simple de 90 docentes de los diferentes niveles, inicial, primario y secundario, de diferentes escuelas de Localidades de la zona sur del Gran Buenos Aires (Avellaneda, Berazategui, Lomas de Zamora y Quilmes). El 73,33 % es de sexo femenino y el 26,67 % masculino, con una edad promedio de 31,60 años (DT=7,953; Mediana= 29 años; Máx.=59 años; Mín.=22 años). Respecto del nivel de educación formal, el 90 % tiene título de profesor. *Se administraron el Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión (Cardona, Gómez- Canet & González Sánchez, 2000) y La Escala de Adaptaciones de la Enseñanza (Cardona, 2000).*

No se hallaron relaciones significativas entre la percepción y actitud docente y las practicas inclusivas. Se hallaron diferencias significativas según los niveles de enseñanza en las percepciones y actitudes acerca de la inclusión y en las estrategias de adaptación.

Se observó en los resultados la gran predisposición docente acerca de la temática sobre la inclusión, a pesar de lo cual su puesta en práctica, es decir, el empleo de estrategias educativas no resultó de la misma manera positivo, resaltando que en los docentes de nivel de educación secundaria se detectó mayor Adaptación de la enseñanza, lo cual implica un mayor uso de estrategias educativas, llamativamente éste nivel de educación resultó significativamente inferior en la puntuación acerca de la Percepción sobre la Inclusión educativa, lo cual podría ser un punto de partida para nuevas investigaciones. Por lo tanto, a pesar de lo importante que resultaron los cambios en los últimos años, abriendo la posibilidad a que alumnos con discapacidades se incorporen al sistema ordinario de educación, no se pudo lograr su finalidad última: que cada alumno reciba una educación acorde a sus necesidades, dado a la falta de apoyo, recursos y la baja implementación de estrategias. De ésta manera también se confirma que se ha llegado a un punto en el que es necesario que se busquen nuevas estrategias para educar más eficazmente a todos los estudiantes. Se destacó la percepción de los docentes acerca de la falta de formación sobre la inclusión educativa y la falta de apoyos personales que faciliten la tarea de inclusión.

Nuevas investigaciones deberán realizar un trabajo longitudinal para evaluar el proceso en el aula y así, entre otras cosas, descartar el déficit de una escala de auto reporte, donde puede quedar plasmado en ocasiones, únicamente lo socialmente deseable. De ésta manera ahondar en un análisis más profundo



sobre los impedimentos y/o puntos débiles para llevar a la práctica las postulaciones del nuevo paradigma.

**Palabras claves:** percepción – actitud – inclusión – educación

---

***PRÉSTAMOS, PEDIDOS E INTERCAMBIOS EN NIÑOS PREOPERATORIOS. MODALIDADES DE REGULACIÓN NORMATIVA***

Santos, Julia

UBACyT - Facultad de Psicología

[jsantos@psi.uba.ar](mailto:jsantos@psi.uba.ar)

---

**RESUMEN**

**Objetivos**


Se presentan los resultados obtenidos a la fecha en un relevamiento que se propone caracterizar las modalidades a través de las cuales los niños preoperatorios regulan ciertos tipos de interacciones que implican circulación de objetos.

**Materiales y Métodos**

En esta fase de la investigación, el relevamiento se efectúa principalmente mediante observación simple en entornos naturales; en particular, se prefieren los ambientes institucionales en los que los niños están en contacto con pares de su misma edad. Además, se halla en la fase de pruebas piloto el diseño de una entrevista que sigue los lineamientos del método clínico crítico piagetiano, en la que se presenta a los sujetos una situación problemática, se solicita su resolución, y se indaga la lógica subyacente de este proceso.

**Resultados**

Los datos obtenidos acuerdan con una progresión desde formatos en los que no se invoca norma alguna (anómicos) a aquellos en los que se generan normativas ad hoc por parte de los participantes; en éstas, además, puede hablarse de un gradiente respecto del nivel de heteronomía: a medida que se avanza en la edad se encuentran menos alusiones al papel del adulto como regulador, o a sus dichos, como fundamento de los acuerdos. En el mismo sentido, y como era esperable, se encuentra un grado mayor de estabilidad en los acuerdos.



Sin embargo, se encuentran importantes diferencias en los formatos implicados en la resolución de problemas concretos (es decir, conflictos en los que el niño es protagonista) respecto de aquellos empleados en la situación problemática planteada en la entrevista.

### **Conclusiones**

Los resultados son coherentes con la complejización creciente de las capacidades cognitivas; sin embargo, es preciso lograr una mayor especificidad en los instrumentos que dé cuenta de la diferencia hallada.

### **Palabras claves:**

---

## ***LA INVESTIGACION EN LOS FUNDAMENTOS DEL CONOCIMIENTO***

Najt, Norma E.; Insua, María Ida; Otero Rossi, María Rosario y Mirc, Andrea

Coordinado por Prof. Najt Norma E.

Docentes: Prof. Insua María Ida, Dra Otero Rossi Maria Rosario, Prof.Mirc, Andrea

Facultad de Psicología – Universidad Nacional de La Plata

normanajt@yahoo.com

---

## **RESUMEN**

Proponemos presentar desde un diseño participativo los trabajos de investigación teórico - clínicos que ofrecen fundamentos a la práctica profesional e invitan a definir las formas de presentación en las problemáticas actuales

Con propuestas teórico-clínicas del Psicoanálisis definimos e investigamos en los distintos momentos de la organización del pensamiento.

La propuesta para este Taller se centra en los siguientes aspectos:

- Definir “momentos organizadores del pensamiento”
- Incorporar fundamentos conceptuales desde la Antropología Psicoanalítica,
- Desarrollar conceptualmente los métodos y su elección.
- Debatir con los asistentes el modelo presentado a partir de la presentación de materiales obtenidos.

**Palabras claves:** organizador- pensamiento- psicoanálisis- método


## TRABAJO COMPLETO

### Los momentos organizadores:

Es el anclaje en el Pensar, desde la actividad de Investigar, que nos permite caracterizar a los distintos “momentos organizadores” que aislamos para este Taller. En el aporte teórico central a la teoría de las pulsiones de 1905, Tres ensayos de una teoría sexual, Freud en un agregado de 1915 destaca una actividad de los niños que surge entre los 3 y 5 años. La designa “Pulsión de saber” e incluye la búsqueda de investigación propia de la edad. Destaca este tema porque se consigue conocer, a través de la vida conciente la “actividad de pensar”, la que se dirige a resolver enigmas propios de la edad y en cuya búsqueda descubre la necesidad de dudar de las respuestas que recibe del medio externo adulto. “Inicio de la duda”, que llevará al niño a producir las teorías que puedan dar respuesta a sus enigmas. La creación de las “teorías sexuales infantiles” resulta una prueba de un trabajo del “pensamiento autónomo”. Esta producción de teorías se puede encontrar en los niños de 6 a 8 años. Ya en tiempos prepuberales se producirán manifestaciones del pensar a través del “fantaseo” expresado en los juegos y en los relatos fantásticos propios de la edad de los niños de 9 a 12 años, que desde luego son concientes. Fantaseo también sueños diurnos referido por Freud, que en su trabajo autónomo muestran la necesidad de novelar e identificarse con seres grandiosos. En los tiempos de la adolescencia de 13 a 18 años (edad de nuestra muestra) Freud plantea una operación mental necesaria que significa el desasimio de la autoridad parental, condición proporcionará materiales para la creación de una novela explicativa del rechazo de éstas figuras. Creación del pensamiento de los adolescentes, que buscará en otras familias o adultos elegidos la explicación del rechazo a sus padres. Pensamiento que mostrará la posibilidad de la relación social externa.

### Incorporar fundamentos conceptuales desde la Antropología Psicoanalítica

El marco de la antropología psicoanalítica puede presentarse diciendo que hay que referirse a la lógica del inconsciente para poder comprender las significaciones de las representaciones sociales. El método de la antropología psicoanalítica es contemporáneo del descubrimiento freudiano: el estudio del inconsciente es correlativamente estudio del hombre. Reencontramos los fundamentos del individuo en los fundamentos de la cultura: desde el comienzo el estudio del inconsciente es irremediabilmente un estudio correlativo de la cultura. Ya que la relación entre psicoanálisis y las ciencias sociales es interna a los textos fundadores del psicoanálisis y el examen crítico de sus fundamentos antropológicos deben hacerse en permanencia: “Desde este punto de vista, parece haber un obligación epistemológica que domina la historia del psicoanálisis y que transforma al mismo tiempo en indispensable la relación entre el psicoanálisis y las otras ciencias sociales”i.



Es decir que el psicoanálisis es irremplazable a la hora de dar cuenta de la producción, las crisis y la reproducción de sociedades que no son sin sujeto del inconsciente. Ya que la estructuración del sujeto es tributaria del lugar que ocupa en la red de intercambios simbólicos.

Es por ello que concierne al psicoanálisis, no solo la investigación de procesos psíquicos individuales, sino también los contenidos de dichos procesos, ofertados por la cultura en un momento histórico determinado.


#### *Textos "sociales" de Freud*

Para Freud, era indiscutible que la teoría psicoanalítica - teoría de los procesos inconscientes, cuyo tratamiento de las neurosis es sólo una de sus aplicaciones - estaba destinada a servir como teoría explicativa a las construcciones humanas tales como las instituciones, las civilizaciones y el orden social. Freud esperaba también desarrollar una clínica de lo colectivo, junto a la clínica del caso. La antropología psicoanalítica desarrolla una orientación de investigación que apunta a reanudar el discurso psicoanalítico con el campo social, contribuyendo así a una renovación de la antropología freudiana.

En efecto, Freud consideraba las contribuciones del psicoanálisis como fundamentales para el estudio de los fenómenos de orden social. Confiado en los progresos que el psicoanálisis había hecho en sus trabajos, en *Tótem y Tabú* expresa la intención de alcanzar nuevos objetivos: superar la psicología individual. Se trata para Freud, de intentar iluminar, gracias a las ideas del psicoanálisis, lo que en la psicología de los pueblos permanecía oscuro y dudoso. La ciencia psicoanalítica, según Freud, debería pretender restituir aquello de lo que en sus comienzos era deudora de otros dominios de la ciencia y esperar poder devolver aún más de lo que ella recibió en su tiempo.

Al momento de escribir *Psicología de las masas y análisis del yo*, Freud se encuentra en posición de afirmar de una manera determinante la pertenencia de la psicología colectiva al psicoanálisis. En la introducción es categórico: "La oposición entre la psicología individual y la psicología social, o la psicología de masas, que a primera vista quizás nos parezca muy sustancial, pierde buena parte de su nitidez si se la considera más a fondo. (...) En la vida anímica del individuo el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo, y por eso desde el comienzo mismo la psicología individual es simultáneamente psicología social, en ese sentido más lato pero enteramente legítimo".

En realidad, la oposición que Freud parece justificar es entre todas las relaciones que el individuo establece - y que son el objeto de estudio privilegiado del psicoanálisis - y los procesos de carácter narcisista. En efecto, las primeras son relaciones que él considera como fenómenos sociales, mientras que los procesos narcisistas encuentran su satisfacción al sustraerse de la influencia de los otros.



Le teorización freudiana del lazo social comprendida en los textos que acabamos de citar, explicita las tesis fundamentales sobre las condiciones inconscientes del lazo social.

Esta óptica permite entonces a nuestra investigación, de tener en cuenta las variaciones socio históricas. De allí la exigencia epistemológica de apelar a las otras ciencias sociales. M. Zafiropoulos lo sostiene así: « Las investigaciones freudianas no están obligadas a elegir entre una clínica del individuo o una clínica del Otro (del grupo social), ya que no tienen en cuenta la antigua oposición entre individuo y colectivo, sino que crea una clínica del sujeto del inconsciente en su relación al Otro. Es por ello que el corpus freudiano estuvo siempre ligados a los trabajos de los etnólogos de su tiempo »ii. Por lo cual nos parece necesario de ligar el campo del saber de los procesos inconscientes al de los fenómenos sociales.

### **Desarrollar conceptualmente los métodos y su elección.**

Estas decisiones conllevan ciertos riesgos en términos de rigurosidad científica, entre ellos, la tendencia a la doble hermenéutica y la tendencia no vericatoria. La vigilancia epistemológica, la brújula de esta vigilancia, estaría dada en lo que Laurent Assoun nombra como momento del En cuanto al método de construcción de datos, se plantea volver al problema de la generalización y el caso. Si algunos casos freudianos se han constituido como modelos clínicos originales de la metapsicología psicoanalítica y la psicopatología clínica, es porque ellos tienen un valor epistémico que hay que explicar.


Si tiene valor el método del caso único es porque éste “tiene por metas sobre todo, descubrir los nuevos objetos de conocimiento” convirtiendo en objeto de análisis teórica, el texto producido en la clínica.

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, hay autonomía en la heteronomía.iii

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:iv

- i. el material clínico de observación,
- ii. las relaciones inducidas de ese material
- iii. los conceptos que permiten identificar relaciones con el material



- 
- iv. 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.

Se recuperan las características de un método de las ciencias sociales como es el método “historias de vida” es decir:

- saca a luz categorías significativas y procesos clasificatorios mediante los cuales determinados sujetos piensan o se interpretan a si mismos.
- retorno del sujeto, que tiene un saber que necesitamos conocer
- las narrativas personales están situadas en interacciones particulares y en discursos sociales, culturales, institucionales
- son pequeñas historias que se inscriben en la gran historia o impugnan construcciones hegemónicas
- reubica los resultados en una perspectiva comparativa y temporal

Porque permite analizar transformaciones en las trayectorias de vida personales o familiares, producir un conocimiento desde adentro en la dimensión micro social y le permite al investigador sumar análisis e interpretaciones a las significaciones de los sujetos.

#### **Criterios teóricos-metodológicos:**

Se utilizan los desarrollos conceptuales de autores que definen a las metodologías cualitativas por los paradigmas que las contienen y las teorías en las cuales se nutren. Aun así, las necesidades de producción de evidencia empírica imponen reglas

En este sentido, las estrategias para producir datos en esta investigación son: como fuente primaria la observación “pura” (interacciones, reuniones grupales) y la entrevista – semi estructurada alrededor de una guía de preguntas de respuestas abiertas, (llamado en el trabajo cotidiano “cuestionario) y clínica-. Como fuentes secundarias se utilizan otro tipo de textos escritos como los registros de observación y las representaciones pictóricas.

En términos generales se trabajó sobre las nociones de método que aporta G. Agamben. El método, plantea el autor, comparte con la lógica la imposibilidad de estar del todo separado del contexto en el que opera. No existe un método valido para todos los ámbitos, así como no existe una lógica que pueda prescindir de sus objetos.

Esto de fundamental relevancia para la definición de los nexos entre teoría y observación.

En la discusión sobre el valor metodológico del “ejemplo”, se consideró los aportes que realiza este autor cuando teoriza sobre la noción de paradigma. El paradigma es un caso singular que es aislado del contexto del que forma parte solo en la medida en que exhibiendo su propia singularidad vuelve inteligible un nuevo conjunto, cuya homogeneidad el mismo debe constituir. En ese sentido, el régimen de su discurso no es la lógica sino la analogía. Lo que define al paradigma es una tercera especie de movimiento que va de lo particular a lo particular. Así para este autor, el ejemplo constituye una forma peculiar de conocimiento que no procede articulando universal y particular, sino que permanece en el plano de este último. El ejemplo es la contratara simétrica de la excepción: mientras que esta se incluye a través de su exclusión, el ejemplo se excluye a través de la exhibición de su inclusión.

### **Debatir con los asistentes el modelo presentado a partir de materiales obtenidos.**

Distintos Cuestionarios y entrevistas (según edad, sexo y dato de realización) ilustrarán los “momentos de organización del pensamiento”. Con ello definimos desde la teoría psicoanalítica tiempos en la vida psíquica, que se expresan en lo consciente.

<sup>1</sup>Zafiropoulos M. « Psychanalyse et pratiques sociales ou la preuve pour la psychanalyse » in: *Recherches en psychanalyse* - 1. L'esprit du temps. 2004. p. 107. Traducción personal.

<sup>1</sup> Zafiropoulos M. « Psychanalyse et création artistique. La nocivité de l'œuvre d'art », in *La règle sociale et son au-delà inconscient*. Assoun P.-L. (dir.) ; Zafiropoulos M. (dir.) Anthropos-Economica. 1994. p. 53.

<sup>1</sup> Dense Najmanovich, (2004), “Castoriadis: imaginación radical y complejidad”. En Luis Hornstein (comp.) *Proyecto Terapéutico. De Piera Aulagnier al psicoanálisis actual*. Paidós.

<sup>1</sup> Laurent Assoun, P. (1984) “Los grandes descubrimientos del psicoanálisis”, en *Historia del Psicoanálisis*. Granica Edit.

## **INVESTIGACIONES SOBRE EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO SOCIAL**


**Coordinadora:** Telma Piacente

Universidad Nacional de La Plata

[piacente@isis.unlp.edu.ar](mailto:piacente@isis.unlp.edu.ar)

### **RESUMEN GENERAL DE LA MESA TEMÁTICA**

El desarrollo del conocimiento del mundo social incluye tanto la apropiación de los conocimientos simbólicos propios del grupo social al que los individuos pertenecen, como el conocimiento de las otras personas y de sus estados mentales. No obstante, en las últimas décadas, en el interior de la psicología del desarrollo se han dado discusiones acerca de los límites y alcances de lo que puede ser considerado




como un “dominio” de conocimiento (Castorina, Carretero & Barreiro, 2012) en función de la diversidad de objetos y procesos psicológicos involucrados.

Sin duda, la estructuración del conocimiento social tiene lugar desde los primeros intercambios diádicos entre los bebés y los adultos. Diferentes estudios han puesto de manifiesto la actividad cognitiva de los bebés así como la complejidad de las conductas que los adultos realizan durante este proceso de intercambio. Estas últimas han sido denominadas *performance* multimodales donde los adultos ofrecen, y los bebés perciben, información sonora, visual, táctil, kinestésica, etc. Una *performance* en la que el adulto ofrece en forma simultánea y redundante información para más de un canal sensorial (Español, 2007). En esta línea se presenta un estudio que indaga el desarrollo de la percepción intersensorial del ritmo y la duración, en bebés de 4 a 7 meses de edad, mediante la técnica de preferencia intersensorial. Se discutirán los resultados preliminares en relación con la posible vinculación genética entre el desarrollo intersubjetivo y perceptivo temprano, a la luz de la perspectiva de *segunda persona* en los estudios del conocimiento intersubjetivo (Gómez, 1996, Gomila, 2003, Reddy, 1996).

Otro proceso constitutivo del modo en el que los individuos piensan su mundo social, que tiene lugar durante toda su vida, es la apropiación de los conocimientos construidos a lo largo de la historia del grupo social de pertenencia. En esta línea, se presentarán dos estudios dedicados a indagar tales procesos en niños, adolescentes y jóvenes, aunque con niveles de análisis y perspectivas diferentes. Por un lado, una investigación dedicada al estudio de la apropiación de los grandes relatos con respecto al origen de la nación, que son constitutivos de la identidad nacional de los individuos. Recientemente, Carretero y Bermudez (2012) han diferenciado seis características de tales relatos que puedan identificarse en diferentes países. En esta línea, se ha planteado que si bien tales relatos son propios de la educación histórica, pueden limitar la comprensión de los procesos por parte de los alumnos (Barton, 2008; Carretero, 2011). Específicamente se discutirían los resultados obtenidos con respecto a las narrativas del 25 de Mayo de 1810 de estudiantes universitarios. Los mismos indican que la apropiación de tales narrativas obstaculizaría el desarrollo del pensamiento histórico, particularmente en lo referido a las diferencias entre la agencia colectiva del pasado y del presente.

Por otra parte, se presenta un estudio dedicado a indagar el modo en el que las personas se apropian de los saberes construidos por su grupo social, más específicamente, de las representaciones sociales (Moscovici, 1961, 2001), temática sobre la que existen muy pocos estudios (Castorina, 2010). Se trata de una investigación que complementa los supuestos teóricos y metodológicos de la psicología del desarrollo y la psicología social para analizar las relaciones entre el proceso de ontogénesis de las representaciones sociales y la actividad de conceptualización por parte de los individuos. Se discutirán los resultados obtenidos en niños y adolescentes mediante entrevistas guiadas según el método clínico



piagetiano en torno al modo en el que se representan la justicia en situaciones de su vida cotidiana. De esta manera, fue posible postular la existencia de un movimiento dialéctico (Piaget, 1982) de diferenciación e integración, responsable de la construcción de nuevos significados sobre la justicia. De esta manera, el proceso de conceptualización en el interior del proceso de ontogénesis de las representaciones sociales de la justicia, implicaría la construcción de novedades bajo restricciones (Castorina & Faigenbaum, 2002) tanto cognitivas como sociales, que posibilitarían la construcción de ciertos significados pero invisibilizarían otros posibles.

Finalmente, a partir de un estudio sobre el desarrollo de la noción de muerte en niños, se discute el estatuto de la muerte en tanto objeto de conocimiento. Para ellos, se señala el doble aspecto –universal y particular- con el que la muerte se presenta en las representaciones sociales de los grupos y el lugar que las prácticas cotidianas tienen en una explicación sobre la construcción de conocimientos relativos al fin de la vida.

Se espera que las presentaciones permitan discutir las convergencias y divergencias entre diferentes investigaciones sobre objetos de conocimiento social. Asimismo, se pretende esclarecer la especificidad de los dominios implicados, las metodologías de estudio y los procesos psicológicos postulados.

**Palabras claves:** desarrollo cognitivo-intersubjetividad-narrativas históricas-representaciones sociales

---

## **Ponencia 1**

### ***IMPLICANCIA DEL DESARROLLO DE LA PERCEPCION INTERSENSORIAL PARA EL CONOCIMIENTO SOCIAL TEMPRANO***

Mauricio Martinez


FLACSO-Sede Argentina – APADEA

[martinez\\_ms75@hotmail.com](mailto:martinez_ms75@hotmail.com)

---

## **RESUMEN**

El estudio de la actuación de los adultos durante los intercambios intersubjetivos diádicos con los bebés dejó entrever la complejidad y riqueza de la conducta adulta. Las primeras investigaciones se focalizaron en el habla y las expresiones emocionales faciales de los adultos y mostraron cómo estos utilizan una sintaxis muy simplificada, oraciones breves, sonidos desprovistos de sentido, expresiones faciales exageradas que se configuran lentamente y de prolongada duración (Stern, 1983). Desde el inicio el foco




de la investigación estuvo puesto, casi exclusivamente, en el habla dirigida al bebé. En la actualidad el foco se ha posado en otros elementos que componen la actuación adulta. Dissanayake (2000) fue la primera en caracterizar la estimulación adulta como una *performance* multimodal donde los adultos ofrecen, y los bebés perciben, información sonora, visual, táctil, kinestésica, etc. Una *performance* en la que el adulto ofrece en forma simultánea y redundante información para más de un canal sensorial (Español, 2007). El estudio de las *performances* dirigidas al bebé puso en evidencia la organización temporal de la actuación adulta y la, frecuente, perfecta ocurrencia sincrónica entre sonido y movimiento (Martínez & Español, 2009). La estimulación adulta resulta ser un “espectáculo” de sonido y movimiento con una exquisita organización temporal. El adulto intuitivamente (Papoušek, 1996) elabora los sonidos que emite y los movimientos que realiza “manipulando” el *ritmo* (Koester, Papoušek & Papoušek, 1989), la duración (Stern, 1983) y la intensidad (Stern, Hofer, Haft & Dore, 1985) con el fin de crear una *performance* que capture y sostenga la atención del bebé hacia el contacto intersubjetivo. Durante los intercambios intersubjetivos el bebé se encuentra ante una experiencia perceptiva multisensorial.

Atendiendo al aspecto multisensorial que caracteriza a la actuación adulta, cabe la pregunta por el desarrollo de las capacidades perceptivas del bebé. Los estudios realizados indican que, durante el primer año de vida, los bebés desarrollan diferentes habilidades de percepción intersensorial (Breme, Lewkowicz & Spence, 2012). Lewkowicz (2000) planteó una secuencia temporal en el desarrollo de la capacidad del bebé para detectar relaciones intersensoriales: hacia los 2 meses detectan relaciones basadas en la intensidad; hacia los 6 meses detectan relaciones basadas en la duración; y hacia los 10 meses detectan relaciones basadas en el ritmo. Bahrick y Lickliter (2004) informaron que bebés de 3, 5, y 8 detectan la diferencia entre dos patrones rítmicos presentados en formato que involucra información visual y auditiva simultánea. Pickens (1994) informó que hacia los 7 meses los bebés establecen la relación intersensorial basada en la intensidad vinculando el aumento o disminución de la sonoridad (volumen) con el movimiento de aproximación o distanciamiento en el plano sagital de un objeto. En su conjunto, los datos existentes dan cuenta que entre los 4 y 10 meses de edad se desarrolla en el bebé la capacidad para establecer diferentes relaciones intersensoriales.

Un dato llamativo, es que las investigaciones realizadas hasta el momento sobre percepción intersensorial vinculada al ritmo, la duración y la intensidad –elementos que el adulto manipula intuitivamente durante los intercambios intersubjetivos diádicos– no se utilizaron estímulos pertenecientes propios del dominio social (sonidos y movimientos realizados por personas).

El objetivo de nuestra presentación es informar los resultados preliminares de dos experimentos que estamos realizando. El objetivo de ambos experimentos es aportar evidencia empírica acerca del



desarrollo de la percepción intersensorial del ritmo y la duración. Los experimentos se realizan utilizando la técnica de preferencia intersensorial (Spelke, 1976) y participan bebés de 4, 7 y 10 meses de edad.

El marco general de la investigación y los datos preliminares presentados se discutirán en relación con la posible relación genética entre el desarrollo intersubjetivo y perceptivo temprano a la luz de la perspectiva de *segunda persona* en los estudios del conocimiento intersubjetivo (Gómez, 1996, Gomila, 2003, Reddy, 1996).

**Palabras claves:** percepción intersensorial- intersubjetividad- desarrollo temprano- ritmo- duración

---

## **Ponencia 2**

### **LA APROPIACIÓN DE UN GRAN RELATO HISTÓRICO EN LA ADOLESCENCIA<sup>3</sup>**

Floor Van Alphen

FLACSO-Sede Argentina, CONICET

[floorvanalphen@yahoo.com](mailto:floorvanalphen@yahoo.com)


---

## **RESUMEN**

En la educación la historia típicamente adquiere un formato narrativo (Barton, 2008), que por un lado, puede facilitar el aprendizaje, ya que se complementa con el pensamiento narrativo (Bruner, 1990), pero, por otro lado, es un marco que podría limitar la comprensión histórica. En la mayoría de los países existe una narrativa particular en la enseñanza de la historia referida al origen de la nación (Barton & McCully, 2005; Carretero, 2011). Estos llamados "grandes relatos", o narrativas históricas nacionales, subyacen a los cambios superficiales del contenido histórico y la variedad de versiones de historias que pueden encontrarse (Alridge, 2006). Los estudiantes comprenden y analizan el pasado sumamente influenciados por este tipo de relatos nacionales (Van Sledright, 2008). Como consecuencia del énfasis en la narrativa nacional los estudiantes tienen un acceso limitado a los aspectos controversiales de su historia nacional, lo cual dificulta el desarrollo de una perspectiva más crítica (Alridge, 2006; Penuel y

---

<sup>3</sup> Este trabajo ha sido posibles gracias al apoyo del Proyecto PICT-2008-1217: "Comprensión de conceptos históricos y sociales y construcción de la identidad nacional en adolescentes y jóvenes", Dirigido por M. Carretero.



Wertsch, 2000). Según Wertsch (2002) las narrativas nacionales son herramientas culturales que configuran plantillas esquemáticas en las mentes de los estudiantes.

En esta línea, Carretero (2011; Carretero y Bermúdez, 2012) propone un modelo de producción y consumo de las narrativas históricas nacionales, distinguiendo una serie de características de los grandes relatos históricos, aunque en la investigación que se presenta se analizaron solo cuatro de ellas:

1) El sujeto histórico se establece en términos de inclusión y exclusión, como un conjunto unificado y homogéneo, opuesto al "otro" histórico también simplificado. Esto determina la "voz" de la narración y la exclusión de las demás voces.


2) En la narrativa existen procesos de identificación en base al afecto personal que se manifiestan en juicios de valor sobre la unificación y la oposición mencionadas anteriormente. El sujeto histórico se enuncia en la primera persona del plural "nosotros", opuesto lógicamente a "ellos" y a menudo valorado más positivamente. Se establece, entonces, una identidad compartida entre el presente narrador y el sujeto histórico pasado, una identidad nacional atemporal.

3) Los hechos históricos se simplifican en torno a un tema narrativo común, tales como la búsqueda de la libertad o de territorio.

4) El relato demuestra un concepto romántico y esencialista de la nación y sus ciudadanos. La identidad nacional se percibe como una propiedad natural y una condición pre-existente al país. Al mismo tiempo, la nación es la comunidad predestinada y el telos inherente de los eventos históricos.

El objetivo del estudio fue analizar la narración que los estudiantes argentinos de nivel secundario construyen sobre el 25 de Mayo 1810, en términos de las cuatro características mencionadas. Los participantes fueron 38 alumnos, 18 varones y 20 mujeres, de una escuela secundaria pública en Buenos Aires. Entre los cuales 18 alumnos eran de primer año (edad:  $M = 13,3$ ,  $SD = 0,767$ ) y 20 estudiantes de cuarto año (edad:  $M = 16,2$ ,  $SD = 0,523$ ). Para el relevamiento de los relatos de los alumnos se utilizaron entrevistas semi-estructuradas.

Los resultados obtenidos indican que todos los alumnos reconstruyen el 25 de mayo 1810 de una manera singular. Sin embargo, en la mayoría de sus relatos se encontraron una o más características comunes a la narrativa histórica nacional. Además, la gran mayoría de los alumnos de primer año, y aproximadamente la mitad de los estudiantes de cuarto año, expresan un sujeto histórico homogéneo y simplifican los acontecimientos históricos. Comprender la nación como construida parecería ser más fácil para los alumnos que la heterogeneidad y complejidad histórica. Con respecto a la identificación, la mayoría de los adolescentes entrevistados de alguna manera confunden la agencia colectiva del pasado y del presente. Los relatos de los adolescentes que fueron entrevistados en gran medida coinciden con una narrativa "maestra", de acuerdo con Carretero y Bermúdez (2012), y apoyan la idea de una



narrativa esquemática (Wertsch, 2002). Sin embargo, como señala Wertsch, las narrativas pueden ser resistidas, y por lo tanto el énfasis educativo en un enfoque más historiográfico podría cambiar gradualmente las representaciones históricas nacionales.

**Palabras claves:** representación histórica-aprendizaje-narrativas nacionales-identidad nacional

---

### **Ponencia 3**

#### ***LA ONTOGENESIS DE LA JUSTICIA COMO REPRESENTACION SOCIAL EN NIÑOS Y ADOLESCENTES<sup>4</sup>***

Alicia Barreiro

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Universidad de Buenos Aires

[abarreiro@psi.uba.ar](mailto:abarreiro@psi.uba.ar)

---


### **RESUMEN**

En las sociedades actuales, así como también en los debates éticos, diferentes concepciones de justicia coexisten y los grupos sociales apelan a ellas para legitimar sus ideologías e intereses, criticando así las relaciones de poder y confrontando a otros grupos (Bobbio, Matteucci & Pasquino, 2005; Campbell, 2001; Camps, 2008; Gargarella, 1999). No obstante, en su vida cotidiana las personas comparten y utilizan una noción de justicia que les permite comunicarse y regular sus interacciones, de acuerdo con el compromiso ideológico y ontológico propio de los grupos sociales a los que pertenecen (Moscovici, 1961). Según la teoría de las representaciones sociales (en adelante RS) los grupos organizan su entorno mediante un proceso de construcción de significados, por lo tanto, un mismo objeto puede adquirir significados diferentes dependiendo de las interacciones sociales que lo constituyen simbólicamente (Moscovici 1961; 2001).

---

<sup>4</sup> Este trabajo ha sido posible gracias al apoyo de los siguientes subsidios: UBACYT (2011-2014) 20020100100360: “Investigaciones sobre el desarrollo del conocimiento social y sus implicaciones teóricas.” Dirigido por J.A. Castorina, y PICT-2008-1217: “Comprensión de conceptos históricos y sociales y construcción de la identidad nacional en adolescentes y jóvenes”, Dirigido por M. Carretero y Proyecto UBACYT (2011-2014) 20020100100360: “Investigaciones sobre el desarrollo del conocimiento social y sus implicaciones teóricas.” Dirigido por J.A. Castorina.






Los individuos viven en un entorno simbólico que dan por sentado porque han nacido en él y sólo lo cuestionan ante la ocurrencia de algo inesperado produce un vacío de sentido (Duveen, 2007; Moscovici, 2001). En este marco, la ontogénesis de las RS refiere al proceso por el cual las personas –no solo los niños- se apropian de los conocimientos propios de sus grupos sociales durante el proceso de socialización por el cual se convierten en actores sociales o miembros de un nuevo grupo (Duveen & De Rosa, 1992). Para comprender la ontogénesis de las RS se vuelve necesario explicar el proceso de conceptualización que las personas llevan a cabo al apropiarse de los conocimientos colectivos y reconstruirlos. Sin embargo, existen muy pocas investigaciones que se hayan dedicado a ello.

En este trabajo se presentarán los resultados de un estudio que complementa los aportes teóricos y metodológicos de la Psicología del Desarrollo y la Psicología Social para describir la ontogénesis de las RS de la justicia y analizar sus relaciones con la actividad de conceptualización individual. En el estudio participaron 216 niños y adolescentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con edades entre 6 y 17 años y diferentes niveles socioeconómicos. El instrumento utilizado para la recolección de datos fue una entrevista guiada según los lineamientos del método clínico piagetiano (Delval, 2011; Duveen & Lloyd, 2013; Piaget, 1926) para acceder a las narrativas de los participantes sobre la justicia en su vida cotidiana.

Los resultados obtenidos permitieron identificar tres representaciones básicas de la justicia en las narrativas de los participantes: utilitarista, retributiva y distributiva. Aproximadamente a los 9-10 años de edad estas tres representaciones básicas se integran entre sí constituyendo cuatro nuevas representaciones (Piaget, 1982). Tales representaciones integradas dan cuenta del desarrollo de novedades, en el sentido de la construcción de un nuevo modo de representar la justicia que incluye y supera las tres representaciones básicas. Proveen no sólo una definición de la justicia como las representaciones básicas (e.g. la justicia es que la gente viva feliz), también explicitan el método para alcanzarla (e.g. administrar castigos o recompensas de acuerdo al mérito para que la gente pueda vivir feliz). Además las representaciones integradas refieren a un campo más amplio de fenómenos, dado que incluyen referencias al sistema social en su conjunto o al funcionamiento de las instituciones e incluyen diferentes roles sociales, más allá de la experiencia personal de los participantes.

Por otra parte, aunque las representaciones se integran entre sí, ninguna se abandona. Esto último contradice los estudio de psicología del desarrollo que consideran a la justicia distributiva como la más racional de las nociones morales y a la justicia retributiva como una noción que se abandona con el desarrollo de la autonomía moral y la reciprocidad del pensamiento operatorio (Damon, 1990; Piaget, 1932). Más aún, la representación retributiva, en su forma básica o en su forma integrada con la utilitarista, fue la que tuvo mayor frecuencia en todos los grupos de edad. Esto último resulta coherente



con los estudios previos han puesto de manifiesto la existencia de una RS retributiva de la justicia (Barreiro, et. al. en prensa) con carácter hegemónico.

Se concluye que el movimiento de construcción de significados implicado en la ontogénesis de la RS de la justicia no tendría como motor un conflicto entre representaciones contradictorias (Delval, 2007; Damon, 1990; Kohlberg, 1981). El mismo puede ser descrito como un movimiento basado en inferencias dialécticas (Piaget, 1982) que permiten construir un nuevo significado a partir de otro ya existente. Además, dicho proceso tendría lugar de manera simultánea con la descentración cognitiva que permite al sujeto incluir diferentes perspectivas en sus representaciones sobre la justicia.

**Palabras claves:** representaciones sociales-ontogénesis-desarrollo cognitivo-justicia

---

#### **Ponencia 4**

##### ***CONSIDERACIONES SOBRE EL LUGAR DE LA MUERTE ENTRE LOS OBJETOS DE CONOCIMIENTO***

Ramiro Tau, Alicia Lenzi

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)


Universidad Nacional de La Plata

[rtau@psico.unlp.edu.ar](mailto:rtau@psico.unlp.edu.ar)

---

#### **RESUMEN**

En el presente trabajo se señalan algunas características específicas de la muerte en tanto objeto de conocimiento infantil. Las investigaciones clásicas sobre el desarrollo del conocimiento, realizadas por la Escuela de Ginebra, se han centrado en objetos de tipo físico y lógico-matemático. Posteriormente, una amplia variedad de estudios han mostrado la pertinencia de las tesis centrales de la Psicología Genética piagetiana para explorar la génesis de los conocimientos sociales. Sin embargo, dentro de este marco teórico general sobre el desarrollo de los conocimientos, se han postulado tesis parcialmente incompatibles entre sí. De hecho, para algunos investigadores, las relaciones entre el desarrollo de los conocimientos lógico-matemáticos y los conocimientos sociales son de implicación mutua, puesto que dependen, ambos tipos, de una misma organización estructural general. El desarrollo simultáneo de conocimientos diferentes se explicaría, de este modo, como la consecuencia necesaria de una organización lógica fundamental, generalizable a todos los objetos, sin importar su naturaleza. Por el contrario, en otro extremo, encontramos investigaciones que sostienen una mayor independencia entre



los conocimientos de diferentes órdenes. Esto se justifica apelando a una especificidad de las interacciones productoras de conocimiento y a la modulación que sobre este conocimiento operan las representaciones sociales del grupo de pertenencia, y no mediante la introducción de la noción de dominio, elaborada por la psicología cognitiva del procesamiento computacional. En base a una investigación en curso sobre el desarrollo del conocimiento infantil sobre la muerte humana, discutimos el estatuto de la muerte como objeto de conocimiento y la correspondencia de esta noción con las representaciones sociales del grupo de pertenencia. Se mencionan diferentes modelos psicológicos referidos a la relación entre la actividad intelectual del niño y las prácticas cotidianas. A partir de esta revisión, se propone la adopción de un marco teórico que concibe a las prácticas cotidianas en el mismo campo de acción que el de la producción cognitiva infantil, y no como facilitadoras o inhibidoras externas e independientes de la actividad cognitiva. La teoría de las representaciones sociales permite resituar las actividades psicológicas en el escenario de las prácticas sociales cotidianas. La muerte, como objeto de conocimiento, es universal por el hecho de ser un observable de todas las culturas conocidas. Al mismo tiempo, las prácticas que se realizan en torno a la muerte y las creencias que se desarrollan respecto del acontecimiento de la cesación de la vida, son específicas de cada grupo social. Por ello, el acento de una investigación sobre el desarrollo de la noción de muerte puede recaer sobre su aspecto universal, sobre su aspecto particular o bien puede plantearse una relación dialéctica entre lo universal y lo particular. Cada alternativa será coherente con la manera de entender la producción del conocimiento sobre los objetos. Por esta razón, intentaremos mostrar que desde una perspectiva que incorpora a la teoría de las representaciones sociales, no como una explicación del conocimiento sobre la sociedad sino como una psicología que “sitúa las actividades psicológicas en la vida social” (Duveen & Lloyd, 2003), es posible concebir a la muerte en sus dos dimensiones, universal y particular. La universalidad con la que se presenta parece constituir a la muerte en un conocimiento social por antonomasia, análogo a las primeras organizaciones lógico-matemáticas de la infancia. Por otra parte, las prácticas en las que se instituye y significa el fenómeno de la muerte biológica dan cuenta de su particularidad contextual. Esta aparente dicotomía puede ser resuelta sin negar el carácter social y específico que adquiere la muerte en un contexto, ni tampoco su aspecto general y transversal que la coloca en el límite entre lo cultural y lo natural.

**Palabras claves:** psicología genética-desarrollo-muerte-representaciones sociales

## **"NUEVOS AVANCES DE INVESTIGACION SOBRE ORGANIZACIONES FAMILIARES Y DIVERSIDAD"**

**Coordinadora:** Norma Delucca

Facultad de Psicología. UNLP

### **RESUMEN GENERAL DE LA MESA**

a) Problema que se investiga y los objetivos de la mesa: se parte de nuevos hallazgos en la investigación en curso: *"Modalidades de la diversidad, en el ejercicio de la parentalidad y la pareja"*, presentando en esta mesa lo que se ha ido avanzando sobre el análisis del material relevado sobre organizaciones familiares no tradicionales: configuraciones con un solo progenitor; con parejas del mismo sexo; de nuevas construcciones postdivorcio. Se centrará la mirada en los diferentes vínculos y funciones. En tal sentido, se presentan ponencias sobre: 1) nuevas reflexiones sobre la maternidad y su ejercicio en diferentes configuraciones; 2) sobre el ejercicio de la parentalidad y las paternidades ante la disolución del vínculo conyugal; 3) sobre las maternidades ante la fertilización asistida en parejas del mismo sexo y 4) sobre las encrucijadas de la transmisión intergeneracional en las nuevas organizaciones familiares.

b) Metodología: se revisan las conceptualizaciones sobre la maternidad, la paternidad y el lugar de la transmisión en la diversidad de configuraciones vinculares indagadas, recorriendo las enunciaciones de madres y padres de familias con un solo progenitor; con parejas del mismo sexo y en nuevas construcciones postdivorcio.

c) Resultados obtenidos: en cada trabajo se irán enunciando los hallazgos específicos, mostrándose la diversidad de respuestas que en su singularidad cada madre, padre o abuelos, van construyendo ante las exigencias actuales que enfrentan en la crianza de los hijos y las nuevas generaciones.

d) Discusión de los resultados y Conclusiones: en lo que atañe a los rastreos teóricos y de otras investigaciones sobre la temática, se encuentran acuerdos y disidencias. Las coincidencias refieren, en líneas generales, a la constatación de la presencia de multiplicidad de organizaciones y de modelos de funcionamiento. Las divergencias se producen, en relación a la interpretación de los observables. En relación al ejercicio de la parentalidad en parejas del mismo sexo, algunos autores se interrogan con inquietud, sobre el destino del registro psíquico de la diferencia. Por otra parte, dentro de la heterogeneidad de las respuestas obtenidas en las personas entrevistadas, también se pueden evaluar algunas líneas de confluencias en los discursos que sostienen, frente a la importancia que le otorgan - más allá de las diferencias- a poder conformar algo que aún hoy se llama "familia".

## **Trabajo Completo**

### **Ponencia 1**

#### **REFLEXIONES Y CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LA MATERNIDAD Y SU EJERCICIO**

Norma Delucca, Mariela González Oddera, Ariel Martínez, Iara Vidal

Facultad de Psicología. UNLP


[normadelucca@ciudad.com.ar](mailto:normadelucca@ciudad.com.ar)

---

### **RESUMEN**

Se parte de nuevos hallazgos de la investigación en curso: *“Modalidades de la diversidad en el ejercicio de la parentalidad y la pareja”*. Se retoman y analizan: diferentes significaciones sociales sobre la maternidad, condicionantes históricos que constituyeron su condición de posibilidad, reflexionando sobre los fundamentos de esos enunciados que aún persisten de estas concepciones en el imaginario social actual (concepción de una maternidad obligada como imperativo social de perpetuación de la especie; la soldadura mujer-madre); cómo se expresa lo instituido y lo instituyente en los discursos de las madres entrevistadas (grados de libertad en las elecciones). *Metodología:* se revisan conceptualizaciones y rastreos teóricos sobre diferentes mitos acerca de la maternidad: desde los que surgen en la mitología griega, donde se encuentran enunciados sobre la precedencia de la madre tierra por sobre la maternidad de las mujeres, hasta el mito de la Modernidad, que presenta una madre idealizada todo bondad, en contraposición con la fantasmagoría sobre los peligros de la sexualidad femenina y el interior del vientre materno. Por otra parte, se analiza material de entrevistas relevadas en diferentes configuraciones familiares: mujeres que decidieron la maternidad sin conformar una pareja; madres biológicas o “sociales” en parejas del mismo sexo; madres de configuraciones familiares postdivorcio.

*Resultados:* se muestra la diversidad de respuestas que, en su singularidad, cada madre va construyendo ante las exigencias actuales que enfrenta en la crianza de los hijos y las nuevas generaciones. Todas las madres sin excepción, apuestan a que se pueda afirmar en la sociedad, la aceptación y tolerancia a las diferencias y la diversidad respecto de los propios caminos elegidos, estableciéndose una evaluación diferencial respecto del apoyo recibido por familiares y amigos cercanos, de algunas actitudes de cuestionamiento y rechazo en los ámbitos institucionales más amplios (trabajo; escuela de los hijos). En



las parejas conformadas por mujeres que concretaron la maternidad, las responsabilidades de la crianza en las mujeres entrevistadas, se reparten de manera consensuada. No se presenta el hecho de tener que elegir qué priorizar -si su carrera profesional o su rol maternal y doméstico-. Queda el interrogante: si la distribución equitativa de roles en la cotidianeidad, se refleja en el ejercicio de la sexualidad. En las nuevas configuraciones postdivorcio, el uso habitual de la nominación “familias ensambladas”, da cuenta de ciertas dificultades que enfrentan- en general las madres que quedan con sus hijos- para poder articular/integrar lo anterior con lo nuevo. La mayoría de las mujeres estudiadas se han podido desmarcar de la ecuación mujer= madre, ya que han elegido realizar el proyecto de maternidad en coexistencia con otros proyectos personales. Las mujeres que eligen no ser madres, han acordado esta elección con sus parejas, con quienes comparten otros proyectos al parecer muy satisfactorios, en el terreno científico o artístico.

*Discusión:* De los rastreos teóricos y conceptualizaciones de otras investigaciones sobre la temática, se encuentran coincidencias junto a desarrollos disímiles. Una de las coincidencias refiere a la constatación de la presencia de multiplicidad de organizaciones y de modelos de funcionamiento. A su vez, algunos autores diferencian lo instituido de la categoría de madre y maternidad, de la experiencia de la maternidad, donde se expresaría la singularidad de las vivencias. Las divergencias se producen en relación a la interpretación de los observables. Respecto al vínculo de filiación madre-hijo en parejas del mismo sexo, algunos autores se interrogan sobre el destino del registro psíquico de la diferencia en los hijos, cuestionando en alguna medida no el ejercicio de la sexualidad, pero sí la decisión de engendrar un hijo y ejercer la crianza entre dos mujeres.

*Conclusiones:* se señala que en las respuestas obtenidas en las madres entrevistadas pertenecientes a diferentes configuraciones familiares, se pone de manifiesto -en los discursos que sostienen y las prácticas que se infieren-, tanto la heterogeneidad de respuestas como núcleos de coincidencias. Desde la posición teórica y epistemológica adoptada, se parte de considerar la validez de las presentaciones de la diversidad. En la interpretación de los materiales obtenidos se consideran, en su interrelación dialéctica, las significaciones instituidas y las instituyentes. Se sostiene que toda construcción en situación, cuenta mínimamente con ciertos referentes instituidos desde algún conjunto y que aún las estrategias más novedosas, los modelos inéditos y las significaciones creativas, se construyen y fluyen, sin que los modelos tradicionales hayan sido totalmente reemplazados.

**Palabras claves:** maternidad – diversidad - experiencias – instituyente

---

## TRABAJO COMPLETO


## Introducción

Partimos en el desarrollo del presente trabajo, de nuevos hallazgos de la investigación en curso: “*Modalidades de la diversidad en el ejercicio de la parentalidad y la pareja*”, que bajo la dirección de la Prof. Psic. Norma Delucca, viene realizando el equipo conformado con integrantes de diferentes cátedras (Psicología Evolutiva II, Psicología I y Psicología Institucional) para el período 2010 – 2013 (1). Retomamos y analizamos: diferentes significaciones sociales sobre la maternidad; condicionantes sociohistóricos que constituyeron su condición de posibilidad, reflexionando sobre los fundamentos de esos enunciados que aún persisten de estas concepciones en el imaginario social actual (concepción de una maternidad obligada como imperativo social de perpetuación de la especie; la soldadura mujer-madre); cómo se expresa lo instituido y lo instituyente en los discursos de las madres entrevistadas. Es decir, los grados de libertad que ponen de manifiesto en las elecciones que han realizado.

*Metodológicamente*, efectuamos un rastreo bibliográfico sobre la temática, articulando posteriormente lo analizado, con datos obtenidos de entrevistas realizadas en el marco de la investigación. Comenzamos por revisar diferentes mitos griegos, que aportan significaciones contrapuestas, acerca del ser mujer, madre y la maternidad. Luego, incluimos aportes del campo del feminismo de segunda mitad del s. XX, que han trabajado específicamente la cuestión de la maternidad.

*Resultados y discusión:* De la revisión de los mitos, (Aries, 1987; Bachofen, 1987, citado por Loraux, 1996; Vegetti-Finze, 1996), surge la figura de Demeter, diosa de la maternidad a la que se le rendía tributo en la polis, relacionándose los rituales con los misterios de la vida, la muerte y el renacimiento, representados por la tierra, las semillas, las estaciones y sus cambios. A su vez se encuentran en otros mitos, concepciones sobre la precedencia de la madre tierra por sobre la maternidad de las mujeres. La primera engendradora es la Madre-Tierra, la segunda es la mujer, que imita a aquella. En un sentido afín, encontramos el mito de Zeus, dando nacimiento desde su cabeza a la diosa sin madre, Palas Atenea. Estos mitos, están en consonancia con la afirmación del saber científico de la época sobre la mujer y su útero, como simple receptáculo del esperma masculino, que era considerado el elemento verdaderamente responsable del engendramiento y la reproducción.

Otro hallazgo interesante en el orden del mito, lo constituye la existencia de los ritos de Adonis, por el sentido contrario al de la procreación. Las Adonias, practican un ritual exclusivamente femenino, transgresor y clandestino respecto a las ceremonias públicas. Representaría la negatividad, la rebelión frente a la naturaleza como respecto a su codificación normativa en los ritos oficiales de la polis, orientados a sostener la maternidad como procreación de ciudadanos para el estado. Sembraban semillas en la estación calurosa, condenándolas a secarse, para luego destruirlas.



Nos han llamado la atención estos mitos griegos mencionados, contrapuestos, porque pensamos que los primeros expresan una de las tantas formas del patriarcado por afirmar el poder del hombre y disminuir el valor de la mujer, velando la importancia que por otro lado se le otorgaba a su capacidad de procrear para la polis. Y el de las Adonias, pondría de manifiesto la resistencia de las mujeres, siempre presente al parecer, a ser reducidas en exclusividad a su función reproductora.

Por otra parte, ya más cerca de nosotros, las disciplinas y el pensamiento de la Modernidad, construirán su propio y central mito de la mujer –madre idealizada -todo bondad, en contraposición con las fantasmagorías sobre los peligros de la sexualidad femenina y el interior del vientre materno. Mito-teorías incluidas en los desarrollos realizados por Freud en las “Contribuciones a la Psicología del amor” (1910/1911-1913), donde interpreta las representaciones predominantes que sobre la mujer encontraba en sus pacientes varones.


Ya a mediados del s. XX, autoras del feminismo se ocuparon en forma específica de la maternidad, desplegando diferentes posiciones: desde el rechazo de la capacidad reproductiva hasta su enaltecimiento, estableciendo una “mística de la maternidad”, como aquello específicamente femenino (Jeremiah, 2006; Tubert, 1996). En una obra clásica de 1976 sobre el tema, “Nacemos de mujer”, A. Rich diferenció dos dimensiones en relación al ser madre: la primera, alude a la dimensión de lo *instituido* de la categoría de madre y maternidad; la segunda, alude de la *experiencia* de la maternidad, donde se expresaría la singularidad de las vivencias. Las llamó respectivamente “motherhood” y “mothering”.

En relación a la primera forma, definida y matizada desde la lógica masculina y patriarcal, se ubicaría lo que se ha denominado la “maternidad intensiva” (Hays, 1996, citado por O’Reilly, 2004), caracterizada por tres rasgos: la madre como la principal responsable de la crianza, es quien aporta gran cantidad de tiempo, energía y recursos para el cuidado de los hijos; de estas tareas -priorizadas en relación a su inclusión laboral-, la mujer no obtiene retribución económica. Por otro lado, a nivel del vínculo con el hijo, en este ideal se supone en la madre disponibilidad afectiva incondicional y permanente. Finalmente, pese a ser la madre quien se encarga de la crianza, no se constituye en fuente de autoridad en relación al hijo, sino que esta potestad está delegada en el padre.

Rich señala que esta forma de la maternidad, podría diferenciarse de una experiencia singular del ser madre, que les permita a las mujeres alejarse de la alienación que implica responder al ideal y construir formas alternativas no organizadas en torno a diferencias jerárquicas entre varones y mujeres.

¿Qué novedad aporta la indagación sobre el ejercicio de la maternidad en las nuevas configuraciones familiares? Como en todas nuestras indagaciones, las respuestas son singulares pero con puntos de confluencia. El material analizado se ha obtenido en diferentes configuraciones familiares: mujeres que decidieron la maternidad sin conformar una pareja; madres biológicas o “sociales” en parejas del mismo





sexo; madres de configuraciones familiares postdivorcio. Las respuestas dan cuenta de sus representaciones acerca de la propia función, los caminos elegidos y las estrategias con que van resolviendo la crianza y sus proyectos de vida. En nuestras entrevistadas, se pueden inferir movimientos innovadores de afirmación de sí a través de múltiples formas y no exclusivamente a través de la maternidad.


En nuestro trabajo de campo, hemos hallado que cada mujer y cada madre en su singularidad, va construyendo/decidiendo diferentes respuestas ante las exigencias que enfrentan en el trabajo de crear y sostener vínculos, como en la experiencia de crianza de los hijos y las nuevas generaciones. Todas las madres sin excepción, apuestan a que se pueda afirmar en la sociedad, la aceptación y tolerancia a las diferencias y la diversidad respecto de los propios caminos elegidos, estableciéndose una evaluación diferencial respecto del apoyo recibido por familiares y amigos cercanos, de algunas actitudes de cuestionamiento y rechazo en los ámbitos institucionales más amplios (trabajo; escuela de los hijos).

En las parejas del mismo sexo conformadas por mujeres, que concretaron la maternidad, las responsabilidades de la crianza en nuestras entrevistadas, se reparten de manera consensuada. No se presenta el hecho de tener que elegir qué priorizar -si su carrera profesional o su rol maternal y doméstico-. Queda el interrogante: si la distribución equitativa de roles en la cotidianeidad, se refleja en el ejercicio de la sexualidad.

En el caso de las nuevas configuraciones postdivorcio, constatamos que si las mujeres consideran la pareja anterior como una experiencia negativa, aún habiendo tenido hijos de esa relación, aprecian el vínculo actual como un avance en el propio crecimiento. Y es posible que disfruten por primera vez en plenitud, de concebir un hijo como construcción vincular con su pareja. Frente a la pregunta del entrevistador acerca de cuándo pensaron en tener hijos, P. responde: *"...desde que lo conocí a él (su pareja actual)...Tenemos los mismos valores...los mismos criterios. Consensuamos las decisiones importantes..."*. Es notable que esta frase es muy similar a la que expresa la madre biológica de una de las parejas del mismo sexo: como un deseo de hijo por sobre el de maternidad (Aulagnier, 1992), producto de un vínculo a predominio amoroso de la pareja.

M: *Yo me permití pensar que quería tener un hijo; eso. Porque yo siempre creía que no, hasta que la conocí a ella...Quizá no me sentía bien con quien estaba, entonces sentía que sola no podía, no me lo cuestioné. No me veía como para tener un hijo, no sé. Cuando lo empecé a pensar con ella, cuando me lo permití pensar, me empezó como a entrar la idea, y nos empezó a las dos a gustar...*

Así mismo, cuando la valoración o la idealización se concentra en lo perdido, en la anterior relación, las mujeres suelen no desear tener nuevos hijos. Y aún si los tienen, se infiere una tendencia a la "apropiación/retención" de los hijos de la primera pareja o la intensificación de los aspectos fusionales



del vínculo materno filial, que puede generar obstáculos en la circulación de los mismos por otros vínculos (Delucca, 2003). Por su parte, en configuraciones conformadas por una pareja donde ambos tuvieron hijos en sus anteriores relaciones, algunas mujeres - en acuerdo con sus nuevas parejas- rechazan la idea de nuevos hijos, quedando investido en mayor medida el vínculo de pareja, afirmándose dimensiones de la identidad femenina y de la pareja, desligadas de la representación mujer- madre. Podríamos interpretar que estas configuraciones ponen en cuestión la premisa, enunciada por Levi-Strauss (1985), de que “el hijo sella la alianza”.

#### Conclusiones:

Lo que puede leerse en los autores citados en la revisión bibliográfica, es que aquí y allá la mayoría de las mujeres como las madres, han asumido como ideal propio hasta mitad del s. XX, lugares y funciones asignados por los discursos instituidos, creadores de la representación imaginaria mujer-madre. Sin embargo, desde otras inscripciones inconcientes (al igual que en el rito de las Adonias), siempre en descomposiciones y recomposiciones múltiples, han surgido líneas deseantes que permiten iluminar la experiencia real de mujeres y madres, que van más allá del “deber ser”.

No obstante, persistiría en la mayoría de las mujeres entrevistadas una construcción compleja donde se elige ser madre -en consonancia con los ideales tradicionales-, sin que quede claro si sigue siendo la respuesta a un mandato, o se trata de una elección que responde a sus propios deseos.

En las respuestas obtenidas en las madres entrevistadas pertenecientes a diferentes configuraciones familiares, se pone de manifiesto -en los discursos que sostienen y las prácticas que se infieren-, tanto la heterogeneidad de respuestas como núcleos de coincidencias. La mayoría de las mujeres estudiadas se han podido desmarcar de la ecuación mujer=madre en exclusividad, ya que han elegido realizar el proyecto de maternidad en coexistencia con otros proyectos personales.

Desde la posición teórica y epistemológica adoptada, se parte de considerar la validez de las presentaciones de la diversidad. En la interpretación de los materiales obtenidos se consideran, en su interrelación dialéctica, las significaciones instituidas y las instituyentes. Sostenemos que toda construcción en situación, cuenta mínimamente con ciertos referentes instituidos desde algún conjunto y que aún las estrategias más novedosas, los modelos inéditos y las significaciones creativas, se construyen y fluyen, sin que los modelos tradicionales hayan sido totalmente reemplazados.

#### **- Notas:**

(1) Equipo de Investigación: Dir. Norma Delucca; Becarios: Mariela Gonzalez Oddera y Ariel Martínez; Integrantes: Iara Vidal, Carolina Longas, Marina Canal, Gabriela Bravetti, María Teresa Specken, Susana Paez, Alejandro Amiconi, Javiera Paini, Marcela Costantino, Norma Giorno

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariés, Ph. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Bachofen, J.J. (1987). *El matriarcado. Una investigación sobre la ginecocracia en el mundo antiguo, según su naturaleza religiosa y jurídica*. Madrid: Akal. [Trabajo original de 1861]
  - Delucca, N. (2003) Modalidades actuales del ejercicio de la parentalidad, en familias con hijos adolescentes, *de La Plata (y Gran La Plata)*. Informe final publicado como material de cátedra. FHCE.
- Freud, S. (1980). El motivo del cofre. En S. Freud, *Obras Completas* (Tomo XII, pp. 303-318). Buenos Aires: Amorrortu. [Trabajo original de 1913]
- Freud, S. (1979). Sobre un tipo particular de elección de objeto en el hombre (Contribuciones a la Psicología del amor, I), en S. Freud, *Obras Completas* (Tomo XI, pp. 157-172). Buenos Aires: Amorrortu. [Trabajo original de 1910]
- Hays, S. (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. Yale: Yale University Press.
- Jeremiah, E. (2006). Motherhood to Mothering and Beyond: Maternity in Recent Feminist Thought. *Journal of the Association for Research on Mothering*, 8(1/2), 21-33
- Lévi- Strauss, C. (1985). *Las estructuras elementales del parentesco*, Barcelona: Planeta-Agostini. [Trabajo original de 1949]
- Loraux, N. (1996). La Madre, la Tierra, en Tubert, S. (comp.). *Figuras de la madre*. Madrid: Cátedra.
- O'Reilly, A. (ed.) (2004). *Mother Outlaws: Theories and Practices of Empowered Mothering*. Toronto: Women's Press.
- Tubert, S. (comp.) (1996). *Figuras de la madre*. Madrid: Cátedra.
- Vegetti-Finzi, S. (1996) De la Madre a las madres, un camino de la identidad femenina, en Tubert, S. (comp.) (1996). *Figuras de la madre*. Madrid: Cátedra.

---

### Trabajo Completo

#### Ponencia 2

#### **PARENTALIDAD, PATERNIDADES Y DISOLUCIÓN DEL VÍNCULO DE PAREJA**

Carolina Longás, Marcela Costantino, Javiera Paini

Facultad de Psicología. UNLP

[cjlongas@argentina.com](mailto:cjlongas@argentina.com)

## RESUMEN

*Temática principal:* el presente trabajo, forma parte de la Mesa temática autoconvocada “Nuevos avances de investigación sobre organizaciones familiares y diversidad”, que se inscribe en el marco del proyecto: “*Modalidades de la diversidad, en el ejercicio de la parentalidad y la pareja*”, (Facultad de Psicología, UNLP). Se propone reflexionar sobre la complejidad del ejercicio de la parentalidad, haciendo hincapié en la paternidad y su articulación con el ejercicio de la maternidad, a partir de las novedades que enfrentan las familias post-divorcio. Se trabajará en torno a dos ejes: por un lado, el de los padres singulares buscando su lugar, más allá de su función de legislar y ordenar los vínculos intersubjetivos, surgiendo aspectos libidinales y tiernos imprescindibles para la transmisión identificatoria en los niños. Y por otro lado, la inclusión en los vínculos de aspectos no priorizados en las primeras uniones que dan lugar a movimientos familiares novedosos.

En trabajos previos puntualizábamos que en el encuentro entre un padre y un niño se producen movimientos deseantes. El padre no debe tan solo enseñar habilidades en el mundo, también debe prohibir, y la función de interdicción ha sido revestida de sacralidad, ocultando sus aspectos crueles y a la vez transgresores. Pero, lo que resulta más inquietante, es que se espera que el padre seduzca, aunque no por completo.


En lo atinente a las organizaciones familiares post- divorcio, los padres arman estrategias y configuraciones provisorias. Nos interrogamos en el presente trabajo si se trata de una continuidad y/o de movimientos novedosos.

Se tomarán a tal efecto algunas líneas teóricas del psicoanálisis (Rodulfo, R; Bleichmar, S), su articulación con aportes del psicoanálisis de género (Meler, I; Burin, M.) y la mirada de los estudios antropológicos.

Algunas viñetas seleccionadas de las entrevistas cualitativas realizadas en profundidad, con familias post-divorcios, padres y madres de La Plata y Gran La Plata, que ilustrarán al respecto.

*Objetivos:* En cuanto a los objetivos de la tarea investigativa, se propone indagar acerca de la diversidad existente. Dar lugar a las cuestiones singulares que plantean las tramas familiares actuales, tanto desde las perspectivas de cada uno de los integrantes como desde el armado vincular. Situar continuidades y movimientos novedosos respecto a las organizaciones de corte tradicional.

*Metodología:* Se aplica un enfoque cualitativo, que supone poner en relevancia aspectos locales o particulares (y no universales), un trabajo intensivo más que extensivo, centrado en la diversidad como postura epistemológica. Se implementan entrevistas en profundidad, individuales y vinculares con familias post divorcio, realizadas cada una de ellas, por dos investigadores formados en abordajes vinculares.



**Resultados:** La interpretación de los hallazgos y conclusiones se establecen a partir de los datos relevados en el trabajo de campo. Persisten representaciones de la familia y de la paternidad ligadas a funcionamientos tradicionales, con movimientos novedosos que complejizan los funcionamientos existentes. A partir de la presencia de los padres singulares en la relación con sus hijos, la función de legislar y ordenar los vínculos se integra con intercambios libidinales que devienen en experiencias de disfrute necesarias para la transmisión identificatoria y elección futura del objeto exogámico.

En las familias post divorcio se prioriza el vínculo filial por sobre el de la pareja. En el vínculo con los hijos, se resalta el bienestar y el cuidado, a la vez que se da lugar a los requerimientos y elecciones personales. Se convoca el marco regulador de las leyes y las instituciones y a su vez, los padres en su singularidad y en acuerdos vinculares producen configuraciones novedosas.

**Conclusiones:** las entrevistas realizadas con padres separados, padre y madre, muestran tanto los matices de género, al mismo tiempo que el “armado vincular en presencia”, como denominador común. Intentan, haciendo experiencia, ir más allá de los modelos establecidos y marcos reguladores, ofreciendo estrategias novedosas.

Estas presentaciones dan cuenta de una diversidad que supera lo fenomenológico y requiere seguir siendo interrogada.

**Palabras claves:** parentalidad - paternidades –pareja – divorcio


---

## TRABAJO COMPLETO

En el marco de la investigación *“Modalidades de la diversidad, en el ejercicio de la parentalidad y la pareja”<sup>1</sup>*, nos proponemos reflexionar sobre la complejidad del ejercicio de la parentalidad, haciendo hincapié en la paternidad y su articulación con el ejercicio de la maternidad, a partir de las novedades que enfrentan las familias post-divorcio. Se trabajará en torno a dos ejes: por un lado, el de los padres singulares buscando su lugar, más allá de su función de legislar y ordenar los vínculos intersubjetivos, surgiendo aspectos eróticos y tiernos imprescindibles para la transmisión identificatoria en los niños. Y por otro lado, la inclusión en los vínculos de aspectos no priorizados en las primeras uniones que dan lugar a movimientos familiares novedosos.

Se tomarán a tal efecto algunas líneas teóricas del psicoanálisis (Rodulfo, R; Bleichmar, S), su articulación con aportes del psicoanálisis de género (Meler, I; Burin, M.) y la mirada de los estudios antropológicos.

Las voces masculinas y femeninas de las entrevistas cualitativas realizadas en profundidad, con familias de La Plata y Gran La Plata, ilustrarán al respecto.



En trabajos previos puntualizábamos que en el encuentro entre un padre y un niño se producen movimientos deseantes. El deseo de padre por este niño, desarrollado por Aulagnier, P. (1977), complejizado por los aportes de Benjamin, J. (1997) que hacen hincapié en la excitación que se produce en los juegos, experiencia de intercambios libidinales y de reconocimiento mutuo. Así lo ilustra una viñeta de las entrevistas efectuadas: *“Y Santiago por ahí es el día de hoy que la mayoría de las veces que está en casa duerme conmigo pero es un proceso de peleas con almohadas en la cama, juegos de cosquillas,... hay que jugar con esto, hay que armar esto... me divierto mucho con él y él se divierte mucho conmigo....”*.


Subrayamos el “jugar con esto” que enuncia Federico de 38 años, padre separado. En términos de Meler (2009) la relación entre padres e hijos incluye una profunda dimensión erótica, necesaria para producir los apegos tempranos que serán la base de la capacidad de amar a objetos exogámicos elegidos en la vida adulta. El padre no debe tan solo enseñar habilidades en el mundo. Esta versión docente de la paternidad, dice la autora, nos resulta tranquilizadora, pero no da cuenta de la complejidad de los vínculos humanos. El padre debe también prohibir, y la función de interdicción ha sido revestida de sacralidad, ocultando sus aspectos crueles y a la vez transgresores. Pero, lo que resulta más inquietante, es que se espera que el padre seduzca, aunque no por completo.

Ricardo Rodulfo (1998) sobre este tema refiere: *“Pero si un padre no “falla” en prohibir el incesto, tiene que prohibirlo y es ese su fracaso peor. No puede entonces transmitir nada que sirva para jugar (con) lo incestuoso”*.

Bleichmar S, (2006) en una línea similar, sitúa mociones amorosas y eróticas respecto al padre como base para lograr la identificación. Pone de relieve el enlace de amor con el padre en la constitución de la identificación masculina.

*“Masculinidades: una idea de pasaje en tanto fantasías que guardan correlación con ciertos rituales que ofrecen en algunas culturas este modelo de pasaje, como identificación masculina en términos de ejercicio sexual que se instituye por la introyección fantasmática del pene paterno, incorporación de un objeto privilegiado que articula al sujeto sometiendo su sexualidad masculina a un atravesamiento femenino. Constitución de la masculinidad bajo la paradoja que la instituye. Posición masculina concebida como una organización sexuada que resulta de un trabajo de construcción no solo de identidad sino de la polarización deseante que la atraviesa”*. (Bleichmar: 2006).

La adjudicación identitaria es anterior al descubrimiento de la diferencia anatómica y coexiste con los contactos precoces con el cuerpo del padre. Es este aporte libidinal, excitante, proporcionado por el padre en los cuidados precoces, el que brinda el sustrato histórico vivencial de los deseos eróticos por el



padre, resignificados a posteriori por los fantasmas de masculinización. La identificación con el padre guarda así en su composición, un elemento homosexual.

Meler, tomando los aportes de Mac Dougall, J (1977) expresa que la heterosexualidad se construye no sobre el repudio sino sobre la base de la integración del deseo homosexual, se adecua a un estilo de subjetivación genérica característico de la Postmodernidad. La tajante división entre lo femenino y lo masculino cede su lugar para que se despliegue un juego fluido donde es más necesario que nunca, el establecimiento firme de un núcleo identitario masculino y femenino. *“Desde que queda embarazada, desde que quedas embarazado,..., el compromiso de cuidar, proteger y por ahí yo lo marco te haces cargo es la palabra, no es la palabra pero no es una carga... eso es crecer es como ya te desprendiste, ya no sos hijo solamente de tu mama, ya sos padre, eso es groso...”* De este modo, relata Federico, la asombrosa llegada de su hijo y el acceso a la paternidad. Reencuentro también con su padre a partir de su paternidad.

Puede enunciar una discriminación entre la disolución de la pareja y el ejercicio de la paternidad. Configurando movimientos familiares que no responden al modelo de familia nuclear: *“...se había perdido algo esencial que era el amor no había forma de recuperarlo,... lo que más me costaba era, que no tomaba la decisión porque no me veía lejos de mi hijo, a más de cinco metros de mi hijo... yo me separaba de mi mujer pero no de mi hijo, me separaba del amor, de la convivencia, pero no entendía como separarme de mi hijo... Santiago no tiene una imagen nuestra juntos, el pasó por varias etapas, de las cuales nosotros tuvimos miedo que, la familia tradicional, se las presentaran en el jardín y después en el colegio y hasta que bueno nosotros nos hicimos parte de la realidad que se vive ahora, no somos únicos...”*

Como objetivo de la investigación nos proponemos dar cuenta de la diversidad existente. Dar lugar a las cuestiones singulares que plantean las tramas familiares actuales, tanto desde las perspectivas de cada uno de los integrantes como desde el armado vincular.

Elena de 39 años, recientemente separada de Teo, describe cómo se organiza la dinámica de la crianza, incluyendo a los abuelos y a otras referencias por fuera de la familia. Con su ex -pareja decidieron priorizar el vínculo parental y armaron una estrategia para que los hijos vivan en la casa con ellos, acordando diferentes días de convivencia: *“decidimos que los chicos permanezcan en la casa, nosotros salimos...cuatro días estoy yo y tres el papá”*. Los días restantes ambos residen con las familias de origen. Solución provisoria explica: *“ Se ha tornado un poco...es la misma casa que vivimos siempre, ocho años casados...Ya se complica, no está bueno, es una transición por los nenes, los papás estamos juntos, vivimos en la misma casa...Estamos armando una nueva vida que vamos a tener.”*

Enfatiza Elena que tienen un *“buen vínculo”* con Teo, más allá de la pareja *“nos queremos como personas, como amigos, queremos el bien del otro...El vivir en la misma casa colabora en esto”*. Nos interrogamos si se trata de un armado novedoso propiciado por la presencia o de una dificultad en la disolución del vínculo de pareja

Estrategias que se van configurando no solo con la lógica de proceso, sino de puntos de anclaje provisorios, en este caso preservar la parentalidad, para en un segundo tramo reubicar la disolución de la pareja y las nuevas parejas. Movimientos novedosos de superposición. *“Yo estoy en pareja con alguien que es un amigo de antes...sigue viniendo a mi casa en ese mismo carácter...no hacemos manifestaciones delante de los chicos. Luna, (la hija), dice: son novios, Felipe, (el hijo varón), se hace el re tonto. No está formalmente declarado, Teo sabe...Ha salido a comer con esta chica (en referencia a la nueva relación de pareja de él), salen y comparten...una amiga de papá. Estamos yendo dentro de todo a veces me parece un poco rápido, hay cosas que son lentas...En poco tiempo han pasado muchas cosas. Yo tampoco tenía una pareja antes, después que me separo...”*

En lo atinente a la disolución de la pareja, la entrevistada citada, alude a ciertas cuestiones que no pudieron ser tramitadas e incluídas en el vínculo: *“puso en evidencia cosas mías de mi deseo, a Teo no se le había modificado nada. Tomamos dos caminos, no nos pudimos seguir acompañando en un montón de cosas diferentes. Lo nuevo que iba incorporando a mi vida, para él era amenazante...desde lo laboral, nuevos vínculos...”*. *“Él quería la familia, más allá del estar conmigo, su casa, el perro, todas esas cosas...más allá de que me amara a mí, si quería seguir conmigo era para mantener esto “*.

Venimos trabajando sobre la idea de que en las segundas nupcias se priorizan otras aristas del vínculo y personales (la conversación, la sexualidad, los proyectos personales, la elección de estar día a día) no consideradas en las primeras uniones familiares que siguen el modelo de la Modernidad.

Elena en este movimiento que denomina como transicional y como solución de compromiso, ilustra el hacer sin partitura previa: *“hay por hacer, hay que pensar en otra casa”* Configuraciones por venir. *¿Se trata de una continuidad en esto que arman en conjunto o de un movimiento novedoso?*

*¿Cuál es el vínculo que se disuelve? ¿El que se había armado sobre las representaciones de la Modernidad acerca de la familia nuclear, priorizando las afinidades familiares? ¿Cuál es vínculo que se reinventa? ¿El de los padres como tales y no como pareja, el de padres e hijos? ¿El de la pareja?*

Movimientos *“entre padres e hijos”* en términos de Rodulfo, que apuesta al trabajo de los padres y de la familia. A Felipe le cuestan los cambios dice Elena, en cambio Luna es más versátil. Permanencias y cambios que aluden y convocan las representaciones sociales, los marcos legales y reguladores. Tensión entre la fragilidad vincular contemporánea y el ideal de seguridad que no ha caducado.



En las entrevistas realizadas se observa una tendencia en los varones padres separados, en sostener en presencia el vínculo con los hijos. **¿Esto tendrá que ver con preservar el costado del padre que legisla? ¿O la presencia trae otro modo de estar a través de la figura del cuidador u otros matices que van emergiendo en los padres actuales?**

Refiere nuestro entrevistado: “Yo tengo, no es una teoría es una hipótesis con mi hermano, **lo que vale en la vida son las presencias vale más eso el estar que tu hijo se de vuelta y estas y yo lo hice no porque me había separado y no estaba con él, sino porque era mi hijo, miércoles! si no lo voy a disfrutar. Y tenemos muchas cosas, somos muy compinches aparte la relación de compartir cosas de varones, futbol, rugby...**”.

Teo, al decir de Elena, es el que está en ocasiones más que ella con los chicos y se preocupa por transmitir y compartir con la escuela la situación de la familia en el presente. **¿Convocatoria a las instituciones a modo de acompañamiento de aquello que se está configurando en la familia?**

A modo de reflexión provisoria, nos proponemos como investigadores sostener una posición ética y epistemológica para no reducir y dar espesor a la diversidad no solo fenoménica. Tolerar que el hacer de los integrantes de la familia, no siempre se corresponde con una inscripción en el conjunto, aunque no desconocemos la impronta de lo simbólico y la ley como marco regulador. Recuperando e inventando en una nueva vuelta, el trabajo vincular en presencia.

<sup>1</sup> Docente de Cátedra. Integrante de investigación. UNLP

<sup>1</sup> Docente de Cátedra. Integrante de investigación. UNLP

<sup>1</sup> Docente de Cátedra. Integrante de investigación. UNLP

<sup>1</sup> Dir. Norma Delucca: “*Modalidades de la diversidad, en el ejercicio de la parentalidad y la pareja*”, UNLP. [Período 2010-2013 (SO.12).]

---

## BIBLIOGRAFÍA

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

Benjamin, J. (1996). Los Lazos de amor, Buenos Aires: Paidós.

(1997). Sujetos iguales, objetos de amor, Buenos Aires: Paidós.

Bleichmar, S. (2006). Paradojas de la sexualidad masculina, Buenos Aires: Paidós.

Burin, M; Meler, I. (2009). Varones. Género y subjetividad masculina, Buenos Aires:



Librería de mujeres editoras.

Dolto, F. (1989). Cuando los padres se separan, Buenos Aires: Paidós.

Meler, I. (2013). Recomenzar: amor y poder después del divorcio, Buenos Aires: Paidós.

Pichardo Galán, J.I. (2009). Entender la diversidad familiar. Relaciones homosexuales y nuevos modelos de familia. Barcelona: edicions bellaterra.

Rodulfo, R (2012). Padres e hijos. En tiempos de la retirada de las oposiciones, Buenos Aires: Paidós.

Rodulfo, R y otros. (1998). *El duelo por el padre, Post data 2*, Buenos Aires: Homo Sapiens.

Robichaux, D. (Comp.). (2007). Familia y Diversidad en América Latina, Buenos: Clacso Libros.

Tubert, S. (1997). Figuras del Padre, Madrid: Cátedra

---

### **Ponencia 3**

#### **¿CUÁL ES EL PROBLEMA? REFLEXIONES SOBRE PAREJAS DEL MISMO SEXO**

Norma Giorno, Laura Susana Paez, María Teresa Specken


Facultad de Psicología. UNLP

[ngiorno@hotmail.com.ar](mailto:ngiorno@hotmail.com.ar)


---

### **RESUMEN**

En el presente trabajo se plantean aspectos vinculados con la construcción del proyecto de hijo y proyecto de maternidad en parejas del mismo sexo. Dicha construcción se da en una trama donde operan con simultaneidad condiciones sociales, Individuales, vinculares. Cuál es el problema? Es el interrogante que se le formula a una pareja de mujeres que asisten a una clínica de reproducción asistida. Nos preguntamos si esta pregunta tiende a problematizar una demanda o a etiquetarla desde el prejuicio de alguna disfunción reproductiva. En este sentido, las parejas del mismo sexo abren otro espectro de consultas con características propias. Las neoparentalidades aluden a quienes habiendo elegido soluciones neosexuales para transitar su vida erótica, a la vez quieren fundar una familia. Paralelamente, siendo el psicoanálisis una disciplina de lo singular, sería erróneo homogeneizar las diferentes motivaciones que ponen en marcha tal proyecto. Cuando dos personas del mismo sexo



deciden formar una pareja y tener un hijo, el placer sexual no se relaciona con la procreación biológica, deben entonces acudir a formas alternativas de tener un hijo genéticamente relacionado. Destacamos la particularidad que, en estos casos, las mujeres recurren a las clínicas de reproducción, no por presentar alguna disfunción reproductiva, sino porque han decidido tener un hijo relacionado biológicamente con al menos una de ellas. La idea de embarazo implica una construcción que compromete lo biológico, lo psíquico y lo histórico. El lugar de madre ha sido un espacio largamente valorado y así las tecnologías reproductivas, como herramienta tendiente a lograr la concreción del proyecto de hijo, a través de métodos más o menos cruentos surgen como recursos “salvadores” y proveedores del acceso al lugar de madre. El contexto actual permite una mayor libertad de elección dando lugar a la creatividad y con mayor independencia de las funciones orgánicas. En estas parejas ser reconocidas y reconocerse con derechos, deseos y expectativas propias les posibilita reconocer tanto sus límites como su potencial creativo. La diversidad propia de nuestra época se expresa en la composición de estas parejas y también en lo que hace a acuerdos, pactos y sus modalidades de vinculación. El funcionamiento cotidiano en estos vínculos no parece organizarse en relación a la diferencia por el sexo de cada uno de los miembros, ni por lo tradicionalmente estipulado. Se infiere una organización multidimensional donde hay espacios para la fluctuación y también para la persistencia de puntos de anclaje, dando una oportunidad creativa en el hacer. El hecho de tener un hijo produce cambios importantes en una pareja como tal y en cada uno de sus integrantes. ¿Por qué desean tener un hijo? ¿Qué lugar ocupa este deseo en sus vidas y en su proyecto como pareja? El proyecto de hijo intenta ligar lo actual con lo previo, pero también toma modelos que lo social ofrece, permite. Las parejas homosexuales pasan por un proceso complejo de toma de decisión al momento de ser madres. El sistema social incide en que su decisión, a modo de garantías, sea tomada con cautela, seguridad y estabilidad en la relación. Se acentúa la importancia que cobran las redes de contención (familias de origen, amigos) con que cuentan estas parejas, frente al proyecto de hijo y de crianza, en tanto abre la oferta identificatoria, que claramente excede los límites del grupo familiar y en relación con la producción social de subjetividad. Observamos en estas parejas, la búsqueda y la operatividad de la construcción de un espacio de simetría, planteado como paridad; posibilitando el intercambio, el compartir. Soporte de la singularidad y la diferencia. Un espacio para la producción de modalidades particulares no necesariamente coincidentes con lo tradicionalmente compartido. Por último, indagamos sobre las expectativas y preocupaciones en relación a la crianza. Las respuestas refieren a la confianza en sí mismas de poder construir en situación, en un contexto socio-cultural que cambia vertiginosamente...“Los avances de la ciencia y las transformaciones vinculares reavivan una vieja cuestión: la pregunta por el origen. ¿Quién soy? ¿Qué hago acá? ¿Dónde estaba antes de nacer?...”...“Cualquiera sea el método para traer un niño al mundo,



es necesario sostener la pregunta que convoque a un trabajo. Amarlo será brindarle el lugar para que construya una versión, un mito sobre su origen” (Zabalza, 2012)

**Palabras claves:** maternidad- diversidad- simetría - neoparentalidades

---

## **Trabajo Completo**

### **Ponencia 4**

#### ***ENCRUCIJADAS DE LA TRASMISION INTERGENERACIONAL EN LAS NUEVAS ORGANIZACIONES FAMILIARES***

Gabriela Bravetti, Marina Canal

Facultad de Psicología. UNLP

[gabybravetti@gmail.com](mailto:gabybravetti@gmail.com)


---

## **RESUMEN**

*Temática principal:* El presente trabajo, forma parte de la Mesa temática autoconvocada “Nuevos avances de investigación sobre organizaciones familiares y diversidad” y se enmarca en la investigación en curso “Modalidades de la diversidad en el ejercicio de la parentalidad y la pareja” (Facultad de Psicología. UNLP). Se propone reflexionar acerca de las modalidades de la diversidad en las familias actuales, especialmente con parejas homosexuales, la transmisión intergeneracional y la relación con las familias de origen.

*Objetivos:* Las transformaciones en la organización y la configuración de los vínculos familiares nos interroga sobre las múltiples funciones y formas en que puede pensarse las relaciones inter y transgeneracionales en las nuevas configuraciones familiares desde la diversidad. En este trabajo nos interesa indagar sobre el lugar de las familias de origen en las familias con parejas homosexuales, y a su vez, indagar las representaciones novedosas que se recortan como efectos de transmisión.

*Metodología:* Se implementa una metodología cualitativa, centrada en la diversidad como postura epistemológica. Se selecciona un muestreo intencional: organizaciones familiares no tradicionales en este caso, haremos principal hincapié en parejas del mismo sexo con y sin hijos, por elección e informantes clave. Se implementan entrevistas en profundidad, individuales y vinculares con madres y/o padres y parejas, realizadas por dos investigadores formados en abordajes vinculares.



*Resultados:* Si bien aún nos estamos abocando al análisis e interpretación de los datos, podemos ir explorando los modos en que se significan el lugar de los ancestros y las funciones de las familias de origen, y las nuevas formas en que se presentan los sentidos de pertenencia familiar y de lo extrafamiliar. En esta línea nos encontramos con investigaciones preexistentes que apuntan a teorizar sobre las nuevas formas que adquiere la transmisión intergeneracional en las modalidades de la diversidad del vínculo filial. Aportes que permiten pensar la metabolización que los sujetos realizan para hallar un lugar en los nuevos vínculos. Teniendo en cuenta que es siempre en momentos de transformaciones cuando emergen e insisten la cuestión de la transmisión y la necesidad de darse una representación de ella: en el momento en que, entre las generaciones, se instaura la incertidumbre sobre los vínculos, los valores, los saberes a transmitir, sobre los destinatarios de la herencia. Las transformaciones en los modelos familiares, y en la configuración de las redes vinculares amplias sobre las que se apoya el ejercicio de las funciones parentales, propicia en las nuevas generaciones, oportunidades de revisión, posibilitando u obstaculizando los acuerdos, la continuidad o discontinuidad en ellos con lo transmitido.


*Conclusiones:* Aún no podríamos sacar conclusiones definitivas, pero sí nos permite encontrar, del material obtenido hasta el momento, nuevos efectos de sentido que nos permitan arrimarnos a conocer cómo los sujetos pueden ir realizando la metabolización y construyendo su propia subjetivación con relación a procesos de cambio. Se cuestiona el lugar de la transmisión transgeneracional, en cuanto a garantizar la continuidad de la herencia simbólica. En este sentido las preguntas actuales están alineadas a investigar acerca de la incertidumbre que produce la pregunta por el sentido. Y nos interrogamos acerca de cómo significar, entonces, las cuestiones de filiación y de los modelos identificatorios, las funciones de los ancestros y de los pares generacionales en la construcción de sentidos novedosos en relación al sentido de “pertenencia”. En qué medida el grupo social complementa y/o es sostén al grupo familiar más cercano. Recorremos las expresiones de los propios sujetos para visualizar qué esperan los integrantes de las nuevas modalidades familiares sobre la transmisión, o lo transmitido, qué cuestionan de los modelos identificatorios anteriores.

**Palabras claves:** diversidad- trasmisión- funciones parentales

---

## **TRABAJO COMPLETO**

El presente trabajo forma parte de la Mesa temática autoconvocada “Nuevos avances de investigación sobre organizaciones familiares y diversidad” y se enmarca en la investigación en curso “Modalidades de la diversidad en el ejercicio de la parentalidad y la pareja” (Facultad de Psicología. UNLP). Se propone



reflexionar acerca de las modalidades de la diversidad en las familias actuales la transmisión intergeneracional y la relación con las familias de origen.

Las transformaciones en la organización y la configuración de los vínculos familiares nos interrogamos sobre las múltiples funciones y formas en que puede pensarse las relaciones inter y transgeneracionales en las nuevas configuraciones familiares desde la diversidad. En este trabajo nos interesa indagar sobre el lugar de las familias de origen y a su vez, indagar las representaciones novedosas que se recortan como efectos de transmisión.

En los rastreos teóricos que venimos realizando encontramos aportes de múltiples autores que van centrando su mirada en distintos aspectos de la transmisión generacional. Nicolás Abraham, define el individuo como un grupo interiorizado cuya psique está sometida a la prueba de las generaciones. Este abordaje, que tiempo después fue resignificado por el valor que adquiere el lazo social como soporte del hecho psíquico individual. (Tisseron,S; 1995)


Siguiendo al autor, la transmisión psíquica pone los intercambios entre las generaciones bajo un aspecto familiar, el de los valores, de las creencias y de las competencias que garantizan la continuidad familiar, grupal, y cultural.

Ahora bien, aún cuando la realidad psíquica de los padres modela la de los hijos esta nunca la modela de manera pasiva. La vida psíquica de todo recién llegado al mundo se construye en la interrelación con la vida psíquica de sus allegados, y es así como marcada por los padres lo está también marcada por la de sus ancestros, toda generación que nace, nace a un mundo que desconoce y que invariablemente demanda de los adultos una tarea de transmisión del sentido de ese mundo y de las formas de incorporarse en él.

### **Transmisión y Legitimación: procesos de elaboración donde pensar lo nuevo**

La transmisión generacional está constituida por vivencias psíquicas elaboradas: mitos, fantasías, imagos, identificaciones. Elementos que con un alto nivel de transformación y simbolización se expresan generacionalmente en la aceptación de las diferencias y la alteridad entre sus miembros. Es aquello que es recibido y transformado en el devenir historizado del sujeto.

El camino de la transmisión y su recorrido se inicia desde el nacimiento del ser humano y aún antes de su concepción, a través de las funciones que organizan y fundan el espacio con palabras, afectos, sentimientos, y reglas que estructuran el ambiente catectizándolo para la llegada del recién nacido. Este niño será investido narcisísticamente como eslabón de una cadena generacional que le otorga un lugar y un sentido como continuador de una historia familiar que lo preexiste. En un trabajo presentado en el congreso anterior habíamos hecho referencia a una mujer entrevistada, quien ha construido un



proyecto de maternidad novedoso, sin el complemento de su inclusión en una pareja, a partir de una gestación por fertilización asistida, y donación de gametos, que en ocasión de su embarazo “rescata” la memoria de sus padres, resignifica la historia vincular con sus orígenes, como una necesidad de conectar espacios psíquicos y subjetivar un lugar a ocupar en el sistema de parentesco, desde los aspectos novedosos re interpretados (su propio padre cumpliendo el “maternaje”).

La transmisión adquiere un valor de complejidad en la trama vincular que va marcando la visa psíquica subjetiva.

En esta complejidad, queda plasmada que si las herencias psíquicas garantizan la conservación de las adquisiciones y del potencial espiritual de la humanidad, también transmiten a los hijos la carga de superar las cuestiones que quedaron en suspenso en el inconsciente de sus padres y ancestros.

Sin adentrarnos en una cuestión teórica minuciosa acerca de los fragmentos de transmisión que quedaron en suspenso, es necesario explicitar que cuando un acontecimiento es definitivamente condenado al secreto, va tomando diversas formas en las distintas generaciones. Pasando por ser “indecibles”, “innombrables”, e “impensables”, requiriendo de un trabajo elaborativo simbolizante que de sentido a la vida psíquica.

En este caso, al plantear las transformaciones actuales en la organización familiar, y las diferentes combinatorias que hoy hallamos: familias monoparentales; con hijos de primeras y segundas alianzas; con parejas conyugales homosexuales, etc, instalan discursos novedosos y también nuevos “silencios” como expresiones de la diversidad propia de nuestra época.


Estos efectos tienen lugar tanto en nuestras subjetividades como en los conceptos que intentan definir las nuevas realidades, los distintos vínculos del parentesco, como lo que hasta ahora venimos llamando familia. Los conceptos que nombran los hechos, son insuficientes, las definiciones de los lugares del parentesco también. Y desafían al interior de los vínculos.

“Si de hecho, a veces el padre de ella me dice, dice “la amiga”, dice por mí. Sí, porque uno atraviesa a veces por esos momentos en donde...no sabes como decir...”

“Mi mamá le dice “mi sobrina” a veces cuando habla a otra gente de ella.

“Uno se acostumbra, digamos, a no ser nombrado como uno quiere ser nombrado. Es más ¿no?, por como el otro acepta nombrar a sus hijos, a sus hermanos, a sus sobrinos, digamos, es un problema del otro. A uno lo pone en un lugar que uno no quiere, porque uno quiere cierto reconocimiento, pero uno se acostumbra digamos. Sabemos que no lo hacen porque no nos quieren,..”

Esta separación, entre el vínculo afectivo y su forma de nominación, aquí se articula con el dilema del reconocimiento de una realidad diferente a lo tradicional, pero también confronta a la generación de las familias de origen a la novedad y lo propio de las elecciones de sus hijos. Y es aquí, como plantea



Cadoret (2003) que la pertenencia familiar no estará dada sólo por las marcas sociales y legales, sino por vivir interiormente ese reconocimiento, saberse heredero de un entorno exterior para inscribirse allí como lugar propio.

Una mamá joven que conforma una familia monoparental nos dice:

“Y con respecto a mi mamá, ya les digo, pasamos de esta idea explícita de que yo no iba a poder a decir que yo soy una madre con todas las letras, esto para mí es importante... uno a partir de la experiencia que va teniendo con sus hijos va valorando lo que sus padres hicieron con uno, además de ir entendiendo un montón de cosas. Entonces yo creo que mi madre ha sido una buena madre, y que ella me reconozca mí, a su vez, como una buena madre también es importante”

A su vez, el temor al no reconocimiento, pone sobrerrelieve la dimensión de construcción de ese entramado vincular que liga a las generaciones, donde sucesores y antepasados se crean, más allá de la cuestión biológica, pero sin ser totalmente independiente de ella

“Yo tengo una oración que para mí, es una certeza que es, digamos, no van a tener el mismo trato con mi hijo que el que tienen con sus otros nietos, mis viejos. Esa es una idea que quizá también frena un poco el poder decirlo... (sobre sus planes con su pareja homosexual de tener un hijo) Y...porque no es hijo natural, de alguna manera...digamos ¿qué representación van a tener ellos de ese hijo nuestro?, digamos. ¿Qué representación de abuelos, de nieto?..¿Cómo van a reconstruir todo eso? seguramente ninguna idea con nietos se construye de la misma manera, pero...”

Transmisión y temporalidad: cambios y permanencias


El concepto de transmisión, según Kaës (1996) es un significante connotado por una dirección del tiempo, una transmisión es siempre un proceso que se realiza en la duración, supone una inscripción temporal: la transmisión ha sido definida como un transporte en el tiempo, por una prolongación, transporte en el tiempo en el cual los discursos ha operado como un soportes privilegiado para la construcción de una memoria.

Según Carli (2001) “es un problema de la transmisión la posibilidad de construir un relato que de cuenta de la continuidad en el tiempo, pero también es su problema registrar la discontinuidad del tiempo (...) Toda generación joven se constituye a partir de una diferencia, pero una diferencia que se modula luego de una toma de posición, más o menos explícita, condescendiente, constestaria o indiferente, frente a lo recibido de la generación anterior”.

Lo que permite también resignificar y posicionarse desde este nuevo lugar, por ejemplo, de la monoparentalidad:

“ Desde lo cotidiano uno aprende a valorar lo que la propia madre hizo con uno a partir de que uno es madre, yo, por ejemplo el otro día le decía... nosotros con mi hermano cumplimos años en noviembre,





yo el otro día le festejé el cumpleaños a mi hija y entonces me pregunté y le pregunté a mi mamá cómo hacía para festejarnos el cumpleaños a los dos juntos, lo que a mí me llevó festejar!! “

Constituirse en sucesor, no es entonces ser mero receptor de la herencia sino ese trabajo metabólico y simbólico regulado también por la castración, ya que implica el reconocimiento de lo finito (Bodni, 2013).

Encontramos ese reconocimiento de la legalidad en las conformaciones de parejas homosexuales entrevistadas, donde la diversidad no cuestiona el orden generacional, ni desestima ese trabajo de identificación y diferenciación necesario. Así nos cuentan los tiempos iniciales de la pareja y la convivencia dos mujeres entrevistadas:

“Claro, porque al poco tiempo que nos conocimos falleció tu papá. De mucho movimiento, ¿no? Porque también te mudaste a la casa en donde vivían tus viejos y también nos acompañamos en ese proceso... y al poco tiempo me mudé yo...”


“Sí, desde que se murió mi papá hubo un antes y un después en mi vida, porque decidí reciclar la casa de mis abuelos, que está al lado de la casa de mi mamá.

Entonces ahí adapté mi...“la casa” ahora que tenemos. También era un lugar. Yo alquilaba, siempre por La Plata, iba y venía; digamos que teníamos...son dos casas juntas, que estaban como unidas por una puerta interior, que se había unido porque era de mis abuelos, pero no estaba como “usada” la casa, era como que estaba unida. Y con el tiempo, yo fui cerrando esa puerta, separando las casas...y aca vivimos las dos..Recién ahora se puede decir, listo “bueno, pusimos las lámparas”, el otro día.

Insoslayable la cuestión de la temporalidad, se articula con los aspectos sociohistóricos y con los subjetivos a la hora de pensar los orígenes, lo nuevo, y lo que se repite en la transmisión. Qué del antes se mantiene en el después? De dónde proviene su legitimidad? En el eje sincrónico de la transmisión, podemos incluir las significaciones del conjunto social (lo que acepta y promueve y lo que rechaza). Y en un eje diacrónico, la implicación de las generaciones anteriores y sus producciones, constituyendo la transmisión transgeneracional. Lo que da a la familia y sus miembros el sentido de que no es autoengendada.

Estas significaciones permiten ligar y representar la relación entre legalidad, alianza, filiación y transmisión. Dos viñetas que hacen referencia a la transmisión del apellido y el valor de la alianza en una pareja homosexual, y la tradición de la fiesta de casamiento, que articula lo nuevo con los antiguos significados:

(en pareja homosexual de mujeres, con proyecto de hijo..) “No, a mí me da miedo el trato diferencial, digamos. La idea de que no va a tener mi ADN, por eso para mí es super importante esa ley, ( por la ley de matrimonio igualitario) digamos, ehh...Va a ser hijo mío, va a tener mi apellido, me va a heredar y va



a tener los derechos que va a tener cualquier hijo de cualquier pareja. En ese sentido a mi me da seguridad, porque me para de otra manera, digamos, con otro semblante de alguna manera, ...la ley cambia, porque creo que se pueden poner los dos apellidos, se pueden poner ahora y eso es fantástico". "Pero es gracioso, ¿no?, como el contraste que hay: nosotras decimos "si nosotras pudiéramos casarnos por internet lo haríamos el trámite" y mi amiga con la otra, la pareja, hizo toda una fiesta, digamos, soñada, extraída del casamiento heterosexual. Entraron las dos con vestidos de blanco, en un auto...: Claro, y a nosotras nos da un poco de risa esas cosas. Pero en general, con cualquier tipo de pareja nos causa gracia, no sé, no estamos acostumbradas...: Sí, pero copiaron todo, todo. Lo único que tenía una torta de todos colores, digamos. Pero nos llamaba la atención esa extrapolación, nosotras creíamos que era algo culturalmente, digamos, impuesto para las parejas heterosexuales. No, se ve que se tiene ganas de todo eso (risas)".


La transmisión y el grupo. Lo familiar y lo extrafamiliar.

Las nuevas modalidades familiares nos interrogan acerca de lo que queda por fuera o lo que se incluye en lo denominado familia, como un entramado vincular que se redefine. Desde esta perspectiva, resultaría incierto el lugar de la transmisión transgeneracional, como función primordial sólo de la familia, en cuanto a garantizar la continuidad de la herencia simbólica. En un trabajo sobre homoparentalidad y la función del grupo, R. Jaitin se interroga, cómo significar, entonces, las cuestiones de filiación y de los modelos identificatorios?, cuáles serían las funciones de los ancestros o de los pares generacionales? En qué medida el grupo social desplazará y/o complementará al grupo familiar más cercano? ( Jaitin, R. 2010).

Anne Cadoret (op cit), por su parte, plantea que es estatus de parentesco, como marco simbólico de inscripción en un linaje, puede garantizarse en cualquier familia con pareja heterosexual u homosexual, pero ésta última "proclama voluntariamente o involuntariamente su inscripción en un sistema de multiparentesco, de reconocimiento de vínculos sociales para la edificación del parentesco".

La continuidad filiativa y el sentimiento de pertenencia a un grupo familiar que precede, se apuntala también en un grupo de pares, una red de circulación de bienes afectivos, apoyos materiales y referencias identificatorias, que les permite a los sujetos que sostienen sus proyectos familiares desde la diversidad, crear sentidos y propiciar prácticas subjetivantes. Así la autora menciona la elección de padrinos para los hijos de las parejas homosexuales, elegidos en función de su referencia de ser del "otro sexo" de la pareja, brindando diversos modelos identificatorios de lo femenino o lo masculino.

O como las referencias de las madres que sostienen solas sus proyectos de familia y la crianza de sus hijos, el armado de red de "familia de corazón", en otros vínculos muy significativos del entorno, o en esta expresión de "madrinazgo cruzado":



“somos un grupo de 11 amigas, somos madrinas cruzadas de los chicos, desde los seis años la mayoría nos conocemos. Del grupo de amigas soy la única que está sola con la nena, las demás están todas en pareja, con sus familias ya constituidas y entonces siempre han resaltado mi función, lo bien que la voy llevando, o lo bien que está mi hija, entonces en este sentido la verdad que estoy bastante tranquila..”

“Lo importante del grupo de amigos, ¿no? Amigos siempre son con los que hablamos más cosas, de la familia no. Bah, yo mi mamá, tengo mi mamá nada más”.

La posibilidad de puesta en palabra, el diálogo abierto, la referencia y sostén en otros frente a una situación inédita, queda remarcada en el grupo de amistades, como ese círculo íntimo que forma parte de las tomas de decisión, consulta y participa de los eventos familiares, o la necesidad de conocer y apuntalarse en experiencias vividas por otros semejantes.

En cambio, en las relaciones familiares, se reconoce un movimiento más contradictorio, donde si bien hay apoyo en la crianza de los hijos, o en lo material, en varias parejas homosexuales, por ejemplo, se destaca que la ayuda es puntual, y a la vez distintiva con respecto a otras parejas de ese grupo familiar, y no se suele demandar:

“Mi familia colabora en otro tipo de cosas, no es que si se nos ocurre ir al teatro, por lo general nosotros no pedimos este tipo de colaboración”.

“... a ver, si yo por ejemplo tengo que ir a la peluquería, es decir para ese tipo de cosas si, pero con augusto para ir al cine, o ir a cenar, no...nosotras tenemos un problemita cuando los chicos son chicos con este tema. Si les pedimos a mis viejos en alguna circunstancia especial no hay problema, pero para cuestiones de placer no están muy disponibles.”

“... tal vez no les pedimos porque sabemos que en definitiva no les gusta mucho, en este sentido está también mi hermana, pero no podemos contar porque el marido le ocupa mucho espacio”

La idea de que la familia puede “no gustar” de esa idea, parece funcionar como no disponibilidad, o no reconocimiento:

“No, quizá por la experiencia como son...más la familia de ella con las otras parejas de su familia, que han festejado absolutamente todo, cada uno de sus logros, y a nosotros es como que no nos conocen (risas). Porque claro, por ejemplo no sé, una prima de ella se iba a...o el hermano se iba a vivir con la pareja y “¡ah, se va a vivir con la pareja!” un brindis! y a nosotras...

Y, hay como todo un...como que...pero a mí tampoco me gusta, porque no me gusta ser expuesta a eso. Pero, no, casi brindis por todo ehh, porque se casan, porque esto, porque se compran el auto, porque...todo es un súper festejo. Y nosotras no entramos en ese festejo, y nos hemos ido a vivir juntas, ahora tenemos un auto juntas, pero no hay...tampoco lo pedimos...”

## Conclusiones:

Las primeras reflexiones a las que nos podemos acercar a partir del material nos permitan conocer como los sujetos pueden ir realizando la metabolización y construyendo su propia subjetivación con relación a procesos de cambio. En este sentido las preguntas actuales están alineadas a investigar acerca de la incertidumbre que produce la pregunta por el sentido. Y nos interrogamos acerca de cómo significar, entonces, las cuestiones de filiación y de los modelos identificatorios, las funciones de los ancestros y de los pares generacionales en la construcción de sentidos novedosos en relación al sentido de “pertenencia”.

Pretendemos, a partir de la investigación salir de una posición dilemática, sabiendo que un dilema es un argumento que presenta una alternativa de dos proposiciones. El dilema de la transmisión en la familia es abrir alternativas a los otros, abrir un arco de posibilidades conteniendo la diversidad en el vínculo de pareja y la familia. Desplegar las formas posibles de pensamiento, conocimiento y acción simbólica que hagan posibles cambios futuros para cada uno y para la sociedad en su conjunto. Es por ello que del análisis de las entrevistas realizadas buscamos las posibles formas que pueden adquirir la transmisión y el lugar de lo intergeneracional.

Encontramos que la diversidad presente en estas configuraciones vinculares propicia trabajos psíquicos de reformulación de las referencias identificatorias, modelos, y prácticas, donde se sostiene el lugar de la pregunta por el origen y el valor de la transmisión. Aunque también la incertidumbre propia de estos procesos y modalidades vinculares más novedosas, desafía a encontrar en los otros sociales referencias de legitimación y sostén.

El grupo social que acompaña es sostén al grupo familiar más cercano. Los amigos, los compañeros de trabajo, los “otros” sociales desconocidos, que avalan decisiones tomadas con relación a tener hijos, y que acompañan construyen la trama y matriz generacional que sostiene la transmisión brindando la continuidad entre el antes y el después. Marcando los pasos de un tiempo desde antes del advenimiento del niño. En las verbalizaciones de las /los entrevistados encontramos como el conjunto de los otros se va configurando como redactores de una historia que preexiste creando la matriz relacional a donde el niño adviene como sujeto de continuidad.

Donde también se mantiene la regulación simbólica de la diferencia generacional, y la necesidad de aspectos discriminados en la nominación de los vínculos, y los sexos.

Para finalizar, compartimos con ustedes una cita de Arendt: “sin testamento o, para sortear la metáfora, sin tradición que selecciona y denomina, que transmite y preserva, que indica donde están los tesoros y cuál es su valor-, parece que no existe continuidad voluntaria en el tiempo y, por tanto, hablando en términos humanos, ni pasado ni futuro (...)”.

## **Bibliografía:**

- Agamben, G: (2004) Infancia e historia 2º Ed. Argentina AH: 7-10
- Arendt, H (1996). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Península.
- Aulagnier, P (1993). La violencia de la interpretación. Bs. As.: Amorrortu
- Berenstein, I (2007): Del ser al hacer. Buenos Aires: Paidós
- (2001) El sujeto y el otro. Bs. As.: Paidós.
- Bodni, O (2013). La delegación de poder en el envejecimiento humano. Teoría del legado y de la investidura del sucesor. Buenos Aires: Psicolibro ediciones.
- Bravetti, G., Canal, M., Delucca, N., Petriz, G. (2008) Longevidad y proyecto de vida en adultos mayores: cuánto hay de novedad y de problemática en su abordaje. En Problemáticas actuales. Aportes de la investigación en Psicología. Vol. II Bs. As: Ed UBA.
- Cadoret, A. (2003). Padres como los demás. Barcelona: Gedisa
- Carli, S. (2001) "Discontinuidad e historización. Una mirada sobre la relación entre adultos y jóvenes en la Argentina contemporánea" en Revista Ensayos y Experiencias. Año 8. No40. Sept/octubre/
- Delucca,N, Petriz, G. (2004) "La transmisión transgeneracional en las nuevas

### ***DESARROLLO Y APRENDIZAJE INFANTIL DESDE UN ENFOQUE INTEGRAL***

**Coordinadora:** Telma Piacente

Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN-CIC)

Facultad de Psicología (UNLP)


[piacente@isis.unlp.edu.ar](mailto:piacente@isis.unlp.edu.ar)

### **RESUMEN GENERAL DE LA MESA**

El estudio del desarrollo psicológico infantil ha tenido un impulso notable en los últimos años, por sus implicancias como indicador de la calidad de vida de una población.

No existe una concepción única y singular sobre la que estén de acuerdo las diferentes teorías que se han ocupado del tema. Sin embargo, todas reconocen tanto la significación que reviste, la complejidad del proceso y la intervención de múltiples factores determinantes, como la necesidad de realizar algún tipo de recorte para emprender su estudio.

Por otra parte, en la actualidad numerosas investigaciones han proporcionado evidencia empírica acerca de la importancia de los procesos de aprendizaje en la promoción del desarrollo psicológico.



En relación con ello en esta presentación se hará referencia a: el valor de la alimentación con leche materna en el desarrollo neurocognitivo, las relaciones entre el nivel intelectual y otras variables intervinientes en el desarrollo, las relaciones de implicación entre el lenguaje y la atribución de estados mentales y la importancia de los programas de alfabetización temprana para prevenir y evitar el fracaso escolar.

Se discutirá los resultados de estas indagaciones así como a la posibilidad de contar con indicadores de utilidad para derivar estrategias de intervención destinadas a la promoción de los aspectos del desarrollo psicológico involucrados en las dimensiones consideradas.

---

## **Ponencia 1**

### ***NUTRICIÓN Y NEURODESARROLLO***

Adriana Sanjurjo

[adrisanjurjo@gmail.com](mailto:adrisanjurjo@gmail.com)


---

### **RESUMEN**

El período prenatal y los primeros años de vida son fundamentales para lograr un máximo desarrollo cerebral. Por eso la importancia de una alimentación adecuada junto con estimulación durante los primeros tres años en la vida de un niño, siendo este período una “ventana de oportunidad” o “período sensible”, de allí la importancia de preparar a los padres y cuidadores de no descuidar esta etapa.

En los últimos años son asombrosos los hallazgos que se han llevado a cabo acerca de la capacidad del cerebro, el conocimiento de los mismos puede ayudarnos a enriquecer a los niños para que alcancen su máximo potencial de desarrollo; uno de los descubrimientos más importantes acerca del cerebro ha demostrado que existen ciertos momentos óptimos para el aprendizaje, en donde las conexiones cerebrales se desarrollan al más alto nivel siendo el cerebro más receptivo a ciertos tipos de aprendizaje. Estas ventanas de oportunidad, como mencionamos anteriormente, existen durante los primeros años de vida, y vienen a ser el momento ideal para el desarrollo de ciertas experiencias de aprendizaje. Cuando se ignoran o no se tienen estas experiencias en el tiempo estipulado es más difícil que ocurra un óptimo desarrollo cerebral.

El desarrollo del sistema nervioso central comienza desde la concepción, y continúa durante toda la gestación; después del nacimiento comienza la maduración, aumentan las estructuras de soporte



(neuroglia), las conexiones entre las células nerviosas (sinapsis) y culmina la mielinización. La mielina (capa de ácidos grasos) recubre a los nervios facilitando la transmisión entre las células nerviosas. Todo este proceso se realiza a gran velocidad durante los dos primeros años, más lentamente hasta los 4 o 5 años y más pausado hasta la edad adulta. De aquí la plasticidad del cerebro de un bebé para ser influenciado por el ambiente que lo rodea, como así también de ser más sensible ante carencias nutricionales y afectivas durante este período.

El acelerado crecimiento del cerebro del bebé se refleja por el aumento de las conexiones neuronales, creando vías de información, y permitiendo al niño que reciba y procese cantidades crecientes de estímulos sensoriales. Una nutrición óptima en esta etapa va a ser favorable para la mielinización, favoreciendo el desarrollo motor, el lenguaje y la visión.

Está comprobado que la alimentación con leche materna ofrece el más completo alimento para un recién nacido, ya que contiene todos los nutrientes esenciales para el óptimo desarrollo cerebral además de favorecer la construcción de un vínculo muy fuerte entre la madre y el niño y contribuir al desarrollo de niños seguros y emocionalmente estables. Es sabido que la leche de madre es rica en ácidos grasos poliinsaturados que intervienen en el desarrollo del cerebro y retina.

Se ha comprobado que los niños amamantados entre 6 y 9 meses, tienen un cociente intelectual que supera en unos 6 puntos al de los niños amamantados durante menos de un mes, es decir mejoran el desempeño mental. Por otra parte, existe evidencia que los lactantes alimentados con leche materna exclusiva durante 6 meses lograban habilidades motoras (gatear y caminar) antes que los que recibieron lactancia exclusiva hasta los 4 meses.

Podemos decir que la creación de vínculos afectivos fuertes con sus padres o cuidadores, un ambiente seguro, el ofrecer cariño y afecto, el contacto físico: alzarlos, abrazarlos, acariciarlos; promover el lenguaje con cantos, cuentos y rimas y una nutrición completa durante los primeros años de vida contribuyen al desarrollo cerebral y facilitan el aprendizaje.

Tener presente que la mayor parte de las conexiones entre neuronas (sinapsis) se realiza durante los primeros años de vida. Van a ser las experiencias ofrecidas por el entorno las que estimularán esas conexiones encargadas de organizar el lenguaje, coordinar los movimientos, tomar contacto con los otros y desarrollar todo su potencial genético.

El conocimiento de todas estas situaciones no solo es de importancia para padres y cuidadores sino también para ser implementado en centros de atención preescolar o instituciones que trabajen con niños en los primeros años.

**Palabras claves:** nutrición- leche materna- desarrollo psicológico- neurocognición

---

## **Ponencia 2**

### ***ESTUDIOS DEL NIVEL INTELECTUAL EN EL DESARROLLO PSICOLÓGICO TEMPRANO***

Susana Di Iorio

[susanadiorio@yahoo.com.ar](mailto:susanadiorio@yahoo.com.ar)

---

#### **RESUMEN**

El estudio del desarrollo psicológico temprano ha tenido un impulso notable durante los últimos treinta años. No existe una concepción única en las diferentes teorías que se han ocupado del tema, aunque todas reconocen la importancia que reviste su indagación.

Desde el CEREN como centro interdisciplinario de investigación hemos tomado el tema como una de las preocupaciones fundamentales en el campo de la psicología por sus implicancias como indicador de la calidad de vida de la población.

Han sido diversos los estudios en los cuales se ha examinado, entre otras dimensiones, las posibles correlaciones del nivel intelectual con otras variables intervinientes en el desarrollo. En esta ponencia se presentarán un conjunto de investigaciones realizadas en el CEREN que han analizado las asociaciones entre nivel intelectual y nutrición, nivel intelectual e hipotiroidismo congénito y las características del perfil intelectual de niños que viven en poblaciones con necesidades básicas insatisfechas. Se han encontrado coincidencias con otros estudios que enfatizan la vulnerabilidad de los niños y niñas en los primeros años de vida y la importancia que la influencia del medio tiene sobre el desarrollo infantil.

**Palabras claves:** desarrollo- infancia- inteligencia- vulnerabilidad social

---

## **Ponencia 3**

### ***EL NIVEL DE VOCABULARIO EN NIÑOS PRESCOLARES. SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES***

#### ***MENTALISTAS***


Maira Querejeta

[mairaquerejeta@gmail.com](mailto:mairaquerejeta@gmail.com)

---

#### **RESUMEN**





Este trabajo forma parte de una investigación en curso que tiene por objetivo examinar las producciones infantiles relativas al vocabulario y a la atribución de estados mentales a los otros, en niños preescolares de diferente procedencia sociocultural.

La habilidad para predecir y explicar el comportamiento de los demás, haciendo referencia a sus estados mentales internos, es considerada como un aspecto fundamental del desarrollo cognitivo durante los años preescolares. Esta habilidad, conocida como “Teoría de la Mente” (TM), ha sido intensamente estudiada en los últimos 20 años.


En un principio, las investigaciones sostenían que la TM implicaba un salto evolutivo que se expresaba en la comprensión de la falsa creencia entre los cuatro y los cinco años de edad. Progresivamente, fue adoptándose un enfoque más gradualista que amplió la noción de TM a una serie de adquisiciones conceptuales cada vez más elaboradas y flexibles para explicar la conducta humana.

En los últimos años, los estudios se han centrado en explicar las diferencias individuales en el desarrollo de la TM, a partir de las relaciones entre la emergencia de la TM y otros procesos evolutivos, particularmente el lenguaje oral.

En esta presentación se exponen algunas consideraciones teóricas que se desprenden de la revisión bibliográfica realizada en el primer tramo de la investigación, haciendo especial hincapié en los aportes que sostienen una relación de implicación directa entre el lenguaje y la atribución de estados mentales.

Existen dos grandes líneas de investigación de las relaciones entre lenguaje y comprensión de la falsa creencia. La primera sostiene la existencia de un factor común, de naturaleza cognitiva, responsable del desarrollo simultáneo de las habilidades lingüísticas y sociocognitivas durante la edad preescolar. La segunda, plantea una relación de implicación directa entre el lenguaje y la TM.

Respecto de la primera línea de investigación, Malle (2001) sistematiza diferentes modos de pensar ese factor común: a) como adaptaciones que posibilitaron el surgimiento de ambas facultades: la conciencia, el control ejecutivo, un incremento en la capacidad de memoria, de habilidad representacional o de pensamiento proposicional. Esta idea le parece poco viable en tanto todos esos factores podrían ser tanto antecedentes como consecuencias del lenguaje y la TM, y b) como una demanda adaptativa externa que impactó sobre ambas facultades: la necesidad de mejorar la coordinación social, debido a los grandes desafíos ambientales a los que tuvieron que enfrentarse los primeros homínidos. Desde la perspectiva del autor, entre las funciones contemporáneas del lenguaje y la TM, el logro de una mejor coordinación social es la función más sobresaliente que comparten. Sin embargo, la presencia de una demanda adaptativa poderosa por sí misma no puede haber garantizado la co-emergencia de ambas facultades.



Malle (2001) propone al respecto la tesis de que una de las facultades haya emergido primero en forma primitiva facilitando a la vez el surgimiento de una forma también primitiva de la otra y que rápidamente ambas se hayan sumergido en una carrera en la cual los avances en una permitieran los avances en la otra y viceversa, sucesivamente.

En cuanto a la segunda línea de investigación, existen estudios que proporcionan evidencia acerca de la coincidencia en los comienzos del desarrollo de la TM y del lenguaje, y a su vez, de que el período de mayor desarrollo en TM es al mismo tiempo el período de desarrollo y consolidación de las capacidades lingüísticas. Esto permitiría sostener al menos algún tipo de influencia recíproca (Resches et al., 2010).

Asimismo, el estudio del desarrollo atípico proporciona argumentos a favor de la vinculación directa entre lenguaje y TM: los niños con autismo, que habitualmente fallan en TM, suelen presentar retrasos lingüísticos o patrones de desempeño atípicos (Happé, 1995). El nivel de habilidad verbal constituye el indicador más fuerte del desempeño en tareas de TM (Tager-Flusberg & Joseph, 2005).

Las perspectivas que se han pronunciado por una formulación causal entre lenguaje y TM, son las que cuentan con mayor apoyo empírico por parte de los investigadores, pero al mismo tiempo han suscitado debates teóricos acerca del papel que le cabe al lenguaje en la emergencia y desarrollo de la TM.

De este modo resulta de interés la revisión y discusión sobre los resultados y las conclusiones de los diversos estudios sobre el tema, con el fin de problematizar la cuestión y abrir nuevos interrogantes para la investigación futura en este ámbito.

**Palabras claves:** desarrollo- infancia- teoría de la mente- lenguaje

---

#### **Ponencia 4**

#### ***FRACASO ESCOLAR: LAS DIFICULTADES DE LECTURA Y ESCRITURA EN NIÑOS EN SITUACIÓN DE POBREZA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN***


Sandra Marder

[sandramarder@gmail.com](mailto:sandramarder@gmail.com)

---


#### **RESUMEN**

El presente trabajo tiene como objetivo mostrar los resultados preliminares de un programa piloto que forma parte de un proyecto de investigación de 2 años de duración. Los estudios históricos contemporáneos señalan que el éxito educativo a partir del acceso a la alfabetización, es el factor que



da lugar a las oportunidades de progreso económico y social. En consecuencia, la problemática del fracaso resulta fundamental ya que los sujetos con bajo nivel de alfabetización, no solo no pueden leer ni escribir fluidamente sino que quedan al margen de todo proceso educativo formal y sin vías de acceso a la tradición escrita que refleja siglos de experiencia colectiva. Las estrategias puestas en práctica por nuestro sistema educativo con los niños que no aprenden o sufren retrasos importantes en su aprendizaje no resultan socialmente funcionales (Diuk, 2007). En efecto la permanencia del niño un año más en el mismo grado, e incluso el pase al grado superior sin ningún sistema de sostén, no produce efectos positivos a largo plazo en el desempeño y atenta contra la autoestima del niño. Es posible pensar que la inadecuación de estas estrategias resulta de los supuestos erróneos que las sustentan y de un desconocimiento de los factores que producen dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura así como del proceso de alfabetización. Se observa en nuestro medio un profundo desfasaje entre los conocimientos científicos actuales derivados de las investigaciones sobre psicología de la lectura y la escritura y la comunicación en el aula, y las propuestas metodológicas, los conocimientos de los maestros y las prácticas de enseñanza (Borzzone, 2013).

Una vía para prevenir el fracaso, que ha sido explorada con muy buenos logros en diversos países, son los programas de alfabetización temprana (Neuman & Dickinson, 2003). De hecho, las experiencias realizadas en nuestro país con el programa ECOS (Borzzone & Marro, 1989) mostraron que los niños de 5 años de nivel socioeconómico bajo pueden aprender a leer y escribir a esa edad (Marder, 2013, 2011). En síntesis, resulta evidente que los efectos de un medio pobremente alfabetizado no son irreversibles, en tanto se conceptualicen las diferencias individuales no como indicadores de las dificultades para aprender sino como indicadores de la cantidad y calidad de la intervención educativa necesaria y temprana que debe proveerse para garantizar el aprendizaje de todos los niños. Para ello es necesario elaborar e implementar programas que respondan a dichas características. Diseño: El presente programa adopta un diseño explicativo, cuasi experimental (Hernandez Sampieri et al., 2006) que comprende cinco instancias, de las cuales se relatan el diseño y elaboración de una propuesta de intervención y la aplicación piloto de la propuesta con resultados preliminares. Sujetos: 20 alumnos de 1° a 4° año de primaria (6 a 11 años de edad) de una escuela pública de la ciudad de La Plata, Villa Castells. Estos niños han sido pre-seleccionados por sus maestras y directora del establecimiento para participar en la intervención pues presentan desfasaje en el proceso de alfabetización, y muchos de ellos han repetido algún nivel de escolaridad. Instrumentos: Se aplica como diagnóstico para la conformación del grupo, el módulo Escritura de palabras de la Prueba SAL (Borzzone, 2009), a la totalidad de niños. Aquellos niños cuya puntuación se encuentre en el cuartil inferior y teniendo en cuenta la preselección de los docentes, pasan a formar parte del grupo participante. Se evalúa de forma complementaria la



evolución de los aprendizajes administrando a los niños participantes además del módulo Escritura de palabras, los módulos Conocimiento de letras y Lectura de palabras (SAL, Borzone, 2009). Desarrollo de materiales: El programa elaborado ad-hoc “Leamos juntos” (Borzone, Marder & Gasparini, 2013) consta de 50 sesiones de trabajo de 1 hora de duración cada una, y plantea una progresión muy pautada de textos originales y actividades según el nivel en el que se encuentra el niño. Dichas sesiones se llevan adelante 2 veces por semana en grupos de 5/6 niños fuera del aula pero dentro del horario escolar, coordinados por un docente experto y un alumno extensionista.

Resultados preliminares y conclusiones: El 50% de los niños de la escuela presentan desfasajes muy importantes en el proceso de alfabetización, de los incluidos en el programa todos puntúan debajo del percentil 10 en Reconocimiento de letras y Escritura de palabras en 1° y 2° grado, y en Lectura de palabras en 3° y 4° grado. La heterogeneidad en el desempeño de los alumnos, así como la falta de capacitación de los docentes son algunos de los factores principales a tener en cuenta cuando se desarrollan estos programas.

**Palabras claves:** lectura- escritura- niños- programa

---

***PARTICIPACIÓN POLÍTICA Y PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA U.N.L.P. AYER Y HOY***

Barile, Julián; Iparraguirre, Paula; Noriega, Javier y Prieto Courries, Federico


barilejulian@hotmail.com

---

**RESUMEN**

El presente trabajo, se enmarca dentro de una investigación realizado por alumnos pertenecientes al programa de adscripción de la Facultad de Psicología. El objetivo de la misma apunta a indagar la participación política en la actualidad, y como esto puede pensarse como un factor que influye sobre la producción de la subjetividad en los estudiantes universitarios. Se ha propuesto como hipótesis que el nivel de participación política activa de los estudiantes de psicología en la actualidad –año 2013- es significativamente más bajo en comparación con el nivel presente en los primeros estudiantes de la carrera.

A partir de la hipótesis planteada anteriormente hemos realizado un recorrido por diferentes conceptos teóricos, los cuales creemos pertinentes para abordar la problemática en cuestión. En primer lugar




puntualizamos la noción de producción de subjetividad desde el aporte de diferentes autores con el fin de complejizar la noción. Partimos de considerar a la subjetividad no como algo enmarcado en el paradigma de la representación sino como proceso, como acontecer, concepto que permite pensar cómo se instituyen las dimensiones subjetivas en situaciones colectivas, en nuestro caso la participación política activa. Hemos intentado, a su vez, establecer la noción de Institución en tanto compleja articulación entre componentes funcionales, simbólicos e imaginarios cuya imposición, como tal, se realiza por consenso social y resaltar como las diferentes instituciones de la sociedad encarnan las significaciones imaginarias sociales de su realidad socio-histórica. Dichas significaciones imaginarias sociales son construcciones de un colectivo anónimo que no necesariamente se corresponden con lo que la realidad devuelve como significación.

Luego, intentamos hacer una breve comparación entre los diferentes contextos socio-históricos-políticos en los cuales se enmarcan los dos momentos que tratamos de comparar, entendiendo que no es posible hacer un estudio de las diferentes acciones humanas sin tener en cuenta el contexto del cual son parte.

La metodología de investigación se desarrolló a través de una encuesta auto-administrada, que, indagando el nivel de participación política de los alumnos de la facultad de psicología en la actualidad, ha permitido obtener un valor promedio de 4; dicho valor es considerado por nosotros como un valor muy por debajo del que se hipotéticamente hemos establecido para las primeras generaciones de alumnos de la carrera de Psicología en la UNLP, el cual en nuestra escala de valores oscilaría entre un 8 o 10.

A modo de discusión planteamos como los contextos socio-históricos-políticos repercuten en la producción de subjetividad, y como las diferentes individualidades están determinadas por estos. Es así como en las primeras generaciones de los estudiantes de psicología se podría observar un compromiso no solo con lo que hacía a ese momento particular, en el cual ellos habitaban la facultad, sino también un compromiso que tenía en cuenta a los próximos destinatarios de la carrera. Este compromiso que podríamos pensar como una fuerte politización del sector estudiantil, se contrarresta con lo que ocurre en la actualidad con nuestros pares alumnos. Consideramos que en el nivel de participación política activa de estos últimos podemos encontrar los efectos que las políticas socio-económicas del neoliberalismo han tenido en la subjetividad de varias personas respecto a su confianza en la acción política y en el Estado.

Por último consideramos la presencia de un desfasaje entre la creciente participación política (en muchos sectores demográficos pero especialmente en los sujetos más jóvenes) que se manifiesta en los diferentes espacios de la sociedad y lo que ocurre en la facultad, en nuestro caso, de psicología,



teniendo la particularidad de tratarse de una institución pública y la que cuenta, como se mencionó anteriormente, con un pasado militante tan fuerte entre los estudiantes de las primeras generaciones.

**Palabras claves:** participación política activa – producción de subjetividad – institución – estudiantes

---

## **TRABAJO COMPLETO**

### **Introducción**

El presente trabajo se encuentra enmarcado en el 4° Congreso Internacional de Psicología de la U.N.L.P. En función de este espacio, nos encontramos con la oportunidad de escribir sobre una temática que nos convoca desde nuestro lugar de estudiantes en la carrera de psicología, que cursando el último año de la misma nos vemos interesados en su funcionamiento institucional y en cómo nuestros pares la habitan políticamente.

El interés por el nivel de participación política estudiantil surge por el renovado auge de la participación política juvenil en la sociedad, hecho que nos lleva a interrogarnos sobre esta, al interior de la facultad. Esto lo tomamos en tanto que consideramos que un determinado modo de producción de subjetividad influye en la manera en que se habitan los ambientes políticos y que dicha manera, a su vez, contribuye a permanecer o no con ese modo de producción subjetiva.

En esta línea nos interesa problematizar la participación política activa del sector estudiantil en la actualidad, comparándolo con el nivel de politización de este sector en los primeros años de la carrera. Para tal objetivo hemos administrado una encuesta en la cual se intenta corroborar la siguiente hipótesis, a saber: el nivel de participación política activa de los estudiantes de psicología en la actualidad es significativamente más bajo en comparación con el nivel presente en los primeros estudiantes de la carrera.


## **Marco teórico conceptual.**

Partimos de la noción de producción de subjetividad desarrollada por Silvia Bleichmar que la conceptualiza como *“todos aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en términos de producción y reproducción ideológica y articulación con las variables sociales que lo inscriben en un tiempo y espacio particulares desde el punto de vista de la historia política”*<sup>1</sup>, sumándole los aportes de A. M. Fernández (1996) quien toma lo subjetivo como proceso, como devenir y por tanto no necesariamente cómo algo enmarcado en el paradigma de la representación<sup>2</sup>. Se trata por ende en este trabajo, no de definir que es la subjetividad, sino de pensar como se instituyen las dimensiones subjetivas en situaciones colectivas, en nuestro caso la *participación política activa*.

En este sentido entenderemos la participación política activa como el involucramiento en acciones y toma de decisiones que afectan a las instituciones a través de actividades orientadas a intervenir sobre el gobierno mediante el ejercicio de los derechos. En el caso de la institución universitaria tomamos como actividades políticas dentro de ella a, la elección de contenidos de las materias, decisiones respecto al contenido del plan de estudios, elección de representantes, elección de los docentes y permanencia en su cargo, actividades de la institución, medidas apuntadas a influir sobre el comportamiento de las autoridades, actos a favor o en contra de medidas tomadas por dichas las autoridades, etc.

Pensamos a la institución como una compleja articulación entre componentes funcionales, simbólicos e imaginarios cuya imposición, como tal, se realiza por consenso social; es decir que, para constituirse, requiere de sanción social (formal o informal). Estas instituciones encarnan las significaciones imaginarias de determinada sociedad. En palabras de Catoriadis la noción de institución en un sentido más amplio y radical refiere a la sociedad toda, es decir, a las normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas<sup>3</sup>. Refiere a su vez al individuo mismo tanto en general como en el tipo y a las formas singulares que le da la sociedad considerada. Según el autor las significaciones imaginarias sociales son construcciones de un colectivo anónimo que no necesariamente se corresponden con lo que la realidad devuelve como significación. El proceso constante a través del cual estas significaciones imaginarias sociales se cristalizan es consecuencia del juego de fuerzas que se da entre el imaginario social instituido y el imaginario social instituyente tomando este último como actividad de los colectivos humanos y más particularmente del campo histórico social como proceso continuo.

En base a lo anterior hemos decidido indagar el nivel de participación política activa en los estudiantes de nuestra carrera en la actualidad contrastándolo con el nivel que ejercían los miembros del sector estudiantil de las primeras promociones de dicha carrera.



Tomamos como relato ilustrador del contexto universitario de esos primeros momentos el de Norma Delucca (alumna de la primera promoción de la carrera y profesora de la facultad durante muchos años) que lo caracteriza de la siguiente manera:

“Composición heterogénea del alumnado. Gran expectativa. Entusiasmos. Apasionamientos. Gran politización del estudiantado. Asambleas y debate permanentes. Paros. Movilizaciones. Pasión. Lucha y decepción.

Luego, volver al estudio. Paréntesis de ideales más generales. Concentración en los objetivos parciales. Carrera de cinco años, por entonces: tres del ciclo básico y dos de especialización para el área Clínica, Laboral y Educacional. Y el Profesorado.

Pero esa marca fundante (esa 'Behajung') - ***refiriéndose a la derrota en la lucha en contra del artículo 28 de la reforma universitaria, presentada en el año '55, que establecía la posibilidad de las universidades privadas de emitir diplomas y títulos habilitantes*** -, a pesar de la relativa derrota que significó, y que en parte explica el deterioro actual de la universidad pública y de la educación en general, nos imprimió a los de esa generación una actitud de resistencia (en el buen sentido del término) y de participación activa, que nunca abandonaríamos. Lo que yo llamo un "espíritu militante" que supone, a mi entender, el poder articular en cada acción o empresa importante que se emprenda (ya sea en lo público o en lo privado) esa participación activa con un sentido de pertenencia: a un grupo, a un movimiento, a la búsqueda de ir 'más allá' del objetivo individual, para enriquecerlo con metas que hacen cadena, eslabones, con otros.

Fuimos la generación de la resistencia y la generación-promoción de Psicología 'rastrillo'. Porque respetábamos y escuchábamos a quienes nos respetaban. Pero nos oponíamos tenazmente, duramente, a quien usurpaba sin idoneidad el lugar de las cátedras. Así nuestros pares de la siguiente generación no sufrían lo mismo.

Lo positivo de esa promoción: el entorno, aun en lo negativo. El debate permanente. El altísimo nivel de formación filosófica y política que tenían los integrantes de las agrupaciones estudiantiles. La fuerza que esto le daba a 'las izquierdas', que eran las protagonistas en la Universidad.”<sup>4</sup>

Ante lo expuesto hemos establecido como hipótesis que guía nuestra investigación a la siguiente:

El nivel de participación política activa de los estudiantes de psicología en la actualidad es significativamente más bajo en comparación con el nivel presente en los primeros estudiantes de la carrera.

Para corroborarla hemos realizado un estudio de naturaleza exploratoria de corte sincrónico guiado por los objetivos que se detallan a continuación.

-Objetivo general:



- Indagar el nivel de participación política activa en los estudiantes de la Facultad de Psicología de UNLP en la actualidad.

-Objetivos específicos:

- Comparar la situación de la participación política activa de los estudiantes en la actualidad con los estudiantes de las primeras promociones.
- Indagar el lugar de la participación política en la producción de subjetividad en la actualidad.

Instrumento:

Para la realización de esta investigación hemos considerado pertinente utilizar un instrumento exploratorio, que nos permita evaluar en un eje sincrónico la hipótesis que nos hemos planteado.

La población con la que nos hemos abocado a trabajar, son los alumnos de la Facultad de Psicología perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata, de primero a sexto año, que se encuentran cursando en el año 2013. La muestra es no representativa, en tanto que por la cantidad de alumnos a los que fue aplicada la encuesta solo nos ha permitido obtener indicios generales sobre la problemática que estamos investigando, a saber, la participación política activa de los estudiantes de la carrera de psicología en comparación con los alumnos pertenecientes a las primeras camadas de egresados de la misma.

Esta encuesta ha sido administrada a 20 varones (23% de la muestra) y 67 mujeres (77% de la muestra), de entre 18 y 33 años, de los cuáles 56 son alumnos de los últimos 3 años de la carrera (64% de la muestra) y 31 de los primeros 3 años (36% de la muestra).

Para esto tomamos como unidad de análisis la participación política activa, entendiéndola como fue explicitada con anterioridad. Para medir la misma primero hemos implementado una escala que nos permitió que evalúen su nivel de participación política activa con valores que iban del 1 al 10. Seguidamente apuntamos a indagar el porqué de ese nivel, evaluando conjuntamente si consideraban que el nivel que se habían adjudicado podría ser mayor. Entendemos que la participación política activa también implica conocimiento acerca del modo por el cual se toman las decisiones en la facultad, por lo esa ha sido otra de las variables que hemos investigado a través de la encuesta preguntando (por sí o por no) si tenían conocimientos sobre este aspecto.

Para medir los resultados del nivel de participación política manifestado hemos armado una escala valorativa de los resultados que toma los niveles expresados de la siguiente manera:

1-2: Nivel muy bajo

3-4: Nivel bajo

5-6: Nivel medio

7-8: Nivel alto

9-10: Nivel muy alto

### **Resultados:**

A partir del cuestionario administrado a los 87 alumnos de la carrera pudimos observar que el nivel promedio de participación política adjudicados por ellos mismos es de **4.00**.

Hemos constatado que el 53% de la muestra (46 alumnos) tienen algún conocimiento sobre la estructura institucional de la facultad y el modo por el cual se lleva a cabo la toma de decisiones en la misma

El 80% de estos alumnos piensan a su vez que su nivel de participación política puede ser mayor del que es actualmente.


Dentro de las variadas causas del nivel de participación política, que obtuvimos a través de la encuesta auto administrada, encontramos que las que más se repiten son la falta de interés por la política (26% de los casos) y la falta de tiempo (11%). A su vez el 22% de los casos dejaron explicito que su participación se basa pura y exclusivamente en la elección de representantes estudiantiles.

### **Discusión.**

A partir de los resultados obtenidos consideramos que el nivel de participación política activa de los estudiantes de psicología en la actualidad, si bien se presenta un poco más alto de lo esperado, es bajo en comparación con el nivel presente en los primeros estudiantes de la carrera. Es a través del relato mencionado anteriormente que arriesgamos que el nivel de participación política activa de los estudiantes de esos primeros momentos de la carrera era alto o muy alto (entre un 8 y un 10 en nuestra escala)

Consideramos que este alto nivel de participación política presente en los primeros estudiantes de nuestra carrera se vio principalmente promovido por el importante lugar que empezaba a ganar la universidad en la sociedad como promotora de la renovación cultural. Tomando como bandera la reforma universitaria de 1918 (autonomía y gobierno tri-partito) la universidad se encontraba en un momento de modernización de sus actividades de la mano de la transformación social del momento. En este marco de modernización las carreras de psicología surgen junto a las de sociología y antropología cultural pasando a ser profesiones con lugares específicos de formación y legitimación académica.

A partir de la revaloración de los principios del '18, la universidad se convertía en lo que Romero plantea como "isla democrática sin voluntad de encierro" en tanto polo crítico no solo del gobierno, sino también de los cambios sociales, una trinchera donde se resistía ideológica y científicamente <sup>5</sup>.



A partir de los datos obtenidos a través de las encuestas administradas, los cuáles corroboran nuestra hipótesis inicial, consideramos que la postura política de la mayoría de los estudiantes en la actualidad muestra las marcas de la ideología imperante en las políticas neo-liberales de los '90 (pero iniciadas en el último proceso militar) que tuvieron como consecuencia un borramiento de la instancia colectiva, de la solidaridad, de la creencia en el Estado y en lo público. Tales políticas, basadas en una transformación estatal a través de la privatización, respondían a los principios del consenso de Washington.

En las respuestas de los estudiantes podemos encontrar el reflejo de la crisis de las significaciones imaginarias sociales que sostenían el Estado Moderno tal como lo plantea Castoriadis<sup>6</sup>. En aquel marco se consideraba que la propia participación política activa contribuía a un cambio. En la actualidad podemos observar que las significaciones imaginarias sociales concernientes a la política (universitaria en este caso) homologan la política con la acción partidaria, tomar la participación política pura y exclusivamente como la elección de representantes, sin control de las actividades de estos últimos una vez electos.

Según los dichos de Delucca se puede vilusbrar la noción de la potencia instituyente dentro de los primeros alumnos de la carrera, es decir, el notorio compromiso no solo en lo concerniente a la elección de los propios representantes, sino también a todo lo que atañe a la institución misma (elección de contenidos de materias, elección de profesores y mantenimiento en su cargo, etc.). Esto muestra un registro constante de la propia acción instituyente por parte de esos sujetos, que se contrapone con lo que podemos constatar en la actualidad. Aquí podríamos pensar que la mencionada fuerza instituyente pierde su carácter revolucionario, productivo y creativo. De esta manera se toma a lo instituido como algo que proviene de otro, que por lo tanto no se puede cambiar, se pierde la capacidad de autonomía, en tanto que no se representan como sujetos capaces de crear sus propias leyes, realizar cambios<sup>7</sup>.

Consideramos que las políticas neoliberales han instalado dentro del modo de producción de subjetividad de los estudiantes actuales una polarización entre individuo y el colectivo donde prima la categoría de individuo. Esto apuntaría a borrar la confianza en la potencialidad del colectivo para posicionarse como hacedor, en palabras de Ulloa<sup>7</sup>. Para que esto sucediera deberían demorarse los intereses individuales en pos del bien común lo que a su vez repercutiría en un bienestar individual a futuro. Resaltando el polo individual se produce una subjetividad donde se pierde la propia potencialidad de cambiar la realidad, los quedan sujetos instalados en la pura queja sin pasar a la protesta, encontramos sujetos instalados como lo que Ulloa denomina "hechura de su cultura".

## **Conclusión.**

Consideramos necesario rescatar en los sujetos actuales (en este caso estudiantes universitarios) la potencialidad del colectivo como fuerza instituyente, como hacedor de su cultura. Esta potencialidad no implica una pérdida de la instancia e intereses individuales sino que, por medio de la voluntad de cada individuo en colectividad con otros, posibilitaría a cada uno verse como hechura sofisticada de un hacer propio de ese colectivo en vez de una serie de individuos mortificados por una realidad de la que sienten que no tienen chances de cambiar. En la realidad conformada de esta manera cada uno queda suelto sin saber a qué atenerse y aquel que no sabe a qué atenerse, se atiene a las consecuencias.

## Referencias

- <sup>1</sup> Bleichmar, S. (1999). "Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo". *Revista Ateneo Psicoanalítico "Subjetividad y propuestas identificadoras"*, N° 2, .
- <sup>2</sup> Fernández, A. M (1996). Tercera parte Cap.2: Lógicas colectivas y producción de subjetividad". En *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- <sup>3</sup> Castoriadis, C. (1997). Lo imaginario: La creación en el dominio histórico social. En *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto* (pp 64-77). Barcelona: Gedisa.
- <sup>4</sup> Delucca, Norma (1994). Palabras de una veterana de la primera promoción de psicólogos a los estudiantes y futuros colegas (p.2). *Boletín de la Comisión de Estudiantes de psicología*, UNLP.
- <sup>5</sup> Castoriadis, C. (1997). La crisis del proceso identificadorio. En *El avance de la insignificancia* (155-172). Buenos Aires: Eudeba.
- <sup>6</sup> Romero, L.A (2001). Cap.5. "El Empate 1955-1966" (pp.161-164) En *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Fondo de la Cultura Económico.
- <sup>7</sup> Baremblytt, G. F. (2005). Cap. 2. Sociedades e Instituciones. En *Compendio de Análisis Institucional y otras corrientes. Teoría y Práctica* (pp. 33-42). Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- <sup>8</sup> Ulloa, F. (2008). Cap. 2. Síndrome de padecimiento. En *Salud ele-Mental con toda la mar detrás*. Buenos Aires: Ediciones del Zorzal.

## BIBLIOGRAFÍA

- Baremblytt, G. F. (2005). Cap. 2. Sociedades e Instituciones. En *Compendio de Análisis Institucional y otras corrientes. Teoría y Práctica* . Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- Bleichmar, S. (1999). "Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo". *Revista Ateneo Psicoanalítico "Subjetividad y propuestas identificadoras"*, N° 2.

- Castoriadis, C. (1997). Lo imaginario: La creación en el dominio histórico social. En *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Castoriadis, C. (1997). La crisis del proceso identificador. En *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Delucca, Norma (1994). Palabras de una veterana de la primera promoción de psicólogos a los estudiantes y futuros colegas. *Boletín de la Comisión de Estudiantes de psicología, UNLP*.
- Dagfal, Alejandro (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A. M (1996). Tercera parte Cap.2: Lógicas colectivas y producción de subjetividad". En *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Romero, L.A (2001). Cap.5. "El Empate 1955-1966". En *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Fondo de la Cultura Económico.
- Ulloa, F. (2008). Cap. 2. Síndrome de padecimiento. En *Salud ele-Mental con toda la mar detrás*. Buenos Aires: Ediciones del Zorzal.

---

## **LOS PROFESIONALES DEL SISTEMA DE PROMOCIÓN Y PROTECCIÓN DEL DERECHO DEL NIÑO: ¿NUEVAS PRÁCTICAS Ó NUEVOS OBSTÁCULOS?**

Roitstein, Gabriela Lia

Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de la Plata.

[Gabrielaroitstein@gmail.com](mailto:Gabrielaroitstein@gmail.com)


---

### **RESUMEN**

Uno de los cambios más complejos a producirse en materia de infancia vulnerada, ahora con una legislación acorde a la Convención de los Derechos del niño, refiere a las prácticas y cambios culturales/ideológicos.

Durante años los profesionales (y otros actores sociales) se ubicaron en un espacio de lucha y defensa de Derechos de la Infancia. Desde allí se denunciaba las prácticas represivas y discrecionales que ocupaba el Juez de menores, quien encarnaba el Patronato.

Pero con el cambio legislativo que se produce se desarticulan los juzgados de menores, los jueces pasan a ser los garantes de derechos y las decisiones deben realizarlas los Profesionales del Sistema de



Promoción y Protección de la niñez, Visualizamos, así, la existencia de ciertos procesos institucionales que promueven una doble carga en los profesionales que allí desarrollan su actividad: la falta de políticas sociales sobre la cual asentar su práctica y tener que gestionar las políticas de la niñez y tomar decisiones sobre ellos.

Desde allí, ¿pueden actuar y desarrollar su tarea desde posiciones progresistas? ¿Cuáles son los efectos personales e institucionales? ¿Cómo son gestionadas las posiciones y luchas por “los derechos de los chicos”?

**Palabras claves:** prácticas profesionales-infancia-instituciones-discursos

---

## **TRABAJO COMPLETO**


### Desarrollo:

Tomamos a la infancia como un concepto construido históricamente, y que en su propia definición están inscriptas las prácticas sociales sobre los niños. De allí que se tome a las prácticas sociales-jurídico-burocráticas como conformando un Campo desde Bourdier (1999) como un espacio estructurado de relaciones de fuerza, que sujeto a variaciones producto de las contiendas y luchas de poder que lo atraviesan, no permanece igual en los diferentes procesos históricos. Esta forma de entender el concepto de “Campo”, como dice Villalta (2008) posibilita resaltar los procesos de conformación de determinados procesos interpretativos y marcos de significación que dieron forma a mecanismos, así como también dar cuenta de su persistencia y de su variabilidad en el tiempo.

Es por las luchas de poder que se instituye este campo y el propio concepto de infancia.

Durante aproximadamente 100 años se ejerció en la Nación y la Provincia de Buenos Aires (contemporáneo con otros espacios Internacionales y Provinciales) conceptos y prácticas que hacen a una forma de entender a la minoridad (diferenciándolo de la niñez) en términos de niños en peligro o peligrosos por su situación de conflicto económico y social y que por su potencial riesgo social habría que controlar. La forma de gobernarlos ha sido desde la institucionalización del Patronato de Menores que a partir de la función del juez y su poder discrecional decidirá sobre los destinos de los niños y jóvenes, llegando a separar a los chicos de sus familias, a través de la suspensión de la Patria Potestad y sin tener en cuenta la opinión de los mismos y sus familias. Estas posiciones remiten a domesticar, disciplinar, normalizar las familias desde discursos moralizantes.

Pero, a partir de la aprobación de la Convención de los Derechos del Niño (ONU 1989) se instaló un nuevo discurso que apunta a la Protección de la infancia. Se modifica así la lógica represiva, disciplinaria



de la Doctrina de la Situación Irregular en una Doctrina de Protección de Derechos de niños, niñas y adolescentes. Así los niños dejaban de ser objeto de derechos para pasar a ser Sujetos.

Así, las nuevas legislaciones suponen intervenciones capaces de integrar acciones sociales que apunten a la atención integral de la infancia y la inclusión de los niños y adolescentes en su familia, escuela, servicios de salud y en su comunidad. De esta manera la nueva concepción remitiría a generar cambios culturales y de gestión en las personas y en las organizaciones.

Pero, lograr estos cambios no ha sido fácil. A partir del momento de aprobación de la Convención y más fuerte aún con la incorporación a la Constitución Nacional en la Reforma de 1994 diferentes organizaciones no gubernamentales (ONGs), Universidades, Fundaciones, Instituciones de protección de la Infancia y los propios agentes (empleados y Profesionales) que trabajan en contacto con niños en situación de riesgo social (actualmente denominado vulnerabilidad) comenzarán a discutir el cambio de la normativa jurídica y a modificar las practicas institucionales y los posicionamientos teóricos.

Así, luego de controversias legislativas y de poder se aprobó en 2005 la Ley Nacional 26.061 de Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes y en la Pcia de Buenos Aires la Ley 13.298 de Promoción y protección de los Derechos de los Niños<sup>5</sup>.

De este modo, el objetivo principal de la política de infancia ya no será la normativización/disciplinamiento sino la crianza y desarrollo de los niños dentro de su familia y solo en última instancia, como medida de protección, de carácter excepcional y provisional la permanencia temporal en entidades de atención social. Así, será el estado y la sociedad civil quien deba generar recursos para promover y fortalecer a las familias, como marco de protección de los miembros más vulnerables. Esta protección la realizará desde los Centros de Promoción y Protección de los Derechos del Niño locales (municipales) y Zonales. Espacios que se encuentran conformados por Profesionales Abogados, Trabajadores Sociales, Médicos y Psicólogos.


O sea, el Patronato de Menores que se encontraba identificado en las posiciones discrecionales de Control Social del Juez hacia los menores peligrosos y en peligro, es modificado por posiciones más democráticas y de Protección de Derechos. Allí los profesionales deben decidir y gestionar las problemáticas que otrora realizaba el Juez de Menores.

Aquí vemos cómo se van produciendo algunas modificaciones en las posiciones profesionales en aquellos que trabajaban en estos espacios de gestión de la infancia vulnerada (antes controlada).

Antes del cambio legislativo las críticas, las posiciones cuestionadoras del poder iban dirigidas hacia el Poder Judicial y la prácticas onmímoda del Juez de menores. Los malos eran los jueces, y los

---

<sup>5</sup> En Provincia en el año 2000 ya se había aprobado otra ley, cuestionada y sus pendida por presentaciones del Poder Judicial al considerarla Inconstitucional. Asimismo la Ley 13.298 no logró su plena capacidad hasta el año 2007 por recursos de amparo por parte del Poder Judicial.



profesionales que trabajaban en las instituciones de la niñez (entre otros actores sociales), “padecían” junto a los niños de su discrecionalidad. Eran momentos de luchas, imaginando y deseando mejores momentos en los que se pueda trabajar con y desde “los derechos del niño” y el mismo sea “sujeto de Derecho”.

El momento tan deseado llega entre los años 2005/7. Momentos de esperanza e incertidumbre: ahora como se hace?

Así, cada institución y profesional fue intuyendo y planificando el “cómo hacer”. Mientras las instituciones de internación organizaban lo que “les parecía” desconociendo que hacer con los chicos del viejo sistema e inventando e instituyendo como actuar con los nuevos; los Servicios Zonales, que recién se constituían, aceptaban todo tipo de demanda ante las conflictivas en la comunidad y “resolviendo” en los casos del “viejo sistema”.

Así, los sentidos y posiciones se fueron trocando. Las decisiones pasar a tomarlas los profesionales en los diferentes espacios Institucionales, quedando el lugar de los Jueces (ahora de Familia) en un lugar de Garantía de legalidad de los Procedimientos.

Los malos pasaron a ser buenos y los buenos pasaron a ser...?

Pero el trabajo, las posiciones y las luchas de los Profesionales del Sistema de Promoción y Protección se complejizaron aún más. Al desconocimiento de “cómo hacer” se fueron sumando el pasaje de diferentes gestiones en la Subsecretaría, ahora Secretaría, que tampoco lo definían.


Ante el vaciamiento y achique del Estado de los tiempos de ajuste, se percibe que aún en otras administraciones políticas, con un discurso contrario a esas posiciones políticas/económicas, se los sostiene. El cambio de ley y reglamentación queda vaciado al no presentarse políticas sociales ni erogaciones presupuestarias que lo acompañen.

Pareciera como si las gestiones políticas que suceden manifiestan cierta despreocupación en lograr los cambios que el nuevo Sistema demanda. Mientras las instituciones perciben ese sentimiento de desamparo, como si estuvieran solas.

Los Profesionales así, del sentimiento de triunfo legislativo y entusiasmo por el cambio, a medida que se presentaban los obstáculos ante el cotidiano trabajo fueron cayendo en diferentes posiciones y contradicciones.

- Deseos de irse a trabajar a otros espacios “esto no cambia más”.
- Sentimientos de impotencia ante la falta de recursos para la resolución de las diferentes problemáticas de los chicos. En la dicotomía vulneración de derechos-inclusión social vía políticas sociales. Escuchándose por los pasillos “pondría un vivero”.




- 
- Cerrarse en su propia disciplina, analizando solo cuestiones psicopatológicas tomando un encuadre teórico que desestime las causas ó variables sociales.
  - Actuar burocráticamente priorizando el temor a ser denunciado por “abandono de persona” (por otros organismos) ó el juzgamiento de los propios compañeros.
  - Competencia entre Profesionales e instituciones para ver “quien es mas progresista” y “quien defiende a los chicos”.
  - Subestimar las opiniones y posiciones de otros Profesionales e instituciones.
  - Criticar y actuar poco, dejando que otras instituciones lo realicen.
  - Interpretar la ley y el sistema para no tener que tomar decisiones, dejando que la problemáticas sea definidas y cooptadas por otros espacios que si desean realizarlos. Ej. Dejan de actuar los servicios zonales y locales ante la guarda institucional “ahora lo decide el juez de familia” (mientras el poder judicial lo toma)
  - No escuchar a los niños, sus familias, ni tener en cuenta la subjetividad propia de cada uno, al momento de tomar decisiones. Como si el temor a las denuncias ó ser juzgado como mayor ó menor defensor de los derechos del niño. Por lo que se desprende que la marca jurídica en las intervenciones aún se encuentra presente. Las diferentes prácticas con niños y adolescentes vulnerados va mostrando que se prioriza la protección a la promoción de derechos. Lo que nos lleva a preguntarnos si se trata de proteger a los niños o a protegernos nosotros, los agentes que trabajamos con esta infancia de las posibles consecuencias de nuestras intervenciones.

Vemos así como la utilización de determinadas categorías discursivas pueden resultar un obstáculo epistemológico al integrar de manera consistente un conjunto de acciones que pueden ser contradictorias.

El patronato de Menores se constituyó se sostuvo por casi 100 años y la lucha por su cambio no ha sido sencilla. Sabíamos que la lucha por los cambios paradigmáticos no se acababa con la modificación de la ley y que se pasaría por períodos conflictivos, que se venía un cambio en las prácticas y modos de pensar a la infancia en toda la comunidad, pero se pensó en las propias contradicciones de los profesionales?.

De hecho, podría pensarse como un error teórico postular que hay posiciones discursivas “puras”. Vemos así como las acciones del Estado no necesariamente son coherentes (a pesar que sabemos que no son inocentes), así como tampoco las acciones de los diferentes agentes.



Fraser (1989) define a las estructuras sociales como patrones institucionalizados de interpretación, a través de los cuales ciertos significados adquieren estabilidad temporaria y una hegemonía relativa. Plantea que la contestación entre discursos es un proceso positivo que ofrece el potencial de desestabilizar los patrones existentes y crear otros emancipatorios. Esta capacidad desestabilizadora del discurso es lo que llama Multiplicidad Discursiva.

Entonces, ¿es posible pensar a este momento como de cierta Multiplicidad Discursiva, como parte de un proceso de lucha e instauración de otros paradigmas?

La lucha, continúa?

### **Bibliografía**

- Fraser. Nancy: (1991) la lucha por las necesidades: esbozo sobre una teoría crítica socialista feminista de la Cultura política del Capitalismo Tardío. Revista Debate Feminista. Marzo 1991.
- Fuentes, S; Rivas, S y Roitstein, G: (2006) Nuevos escenarios de la infancia. Nuevas subjetividades. Ensayo inédito.
- García Méndez, E; Vitale Gabriel (Compiladores) (2009) Infancia y Democracia en la Provincia de Buenos Aires. Comentario Crítico sobre la leyes 13298 y 13634. Ediciones del Puerto.
- Ley 13298 de Protección y Promoción de los Derechos del niño. Provincia de Buenos Aires
- Ley Nacional 26. 061.
- Llobet, Valeria: (2010): Fabrica de niños? Las Instituciones en la era de los derechos de la infancia. Noveduc.
- Villalta, Carla: (2010) La administración de la Infancia en debate. Entre tensiones y reconfiguraciones institucionales” Estudios de Antropología Social. Vol I N°2. Centro de Antropología Social, Instituto de Desarrollo Económico y Social.

---

### ***SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS SOCIALES QUE ANIMAN LOS MODOS DE PENSAR EL LUGAR Y FUNCION DE LOS Y LAS PSICOLOGAS***

Chairo, Luciana; Catani, Juan Pablo y Salum, Javier

Institución que acredita la investigación: UNLP

[juampicatani@yahoo.com.ar](mailto:juampicatani@yahoo.com.ar)

## RESUMEN

I.

El presente taller se inscribe en el marco de un proyecto de investigación en curso de la Facultad de Psicología de la UNLP. En el mismo nos proponemos conocer las actuales articulaciones entre los saberes transmitidos en la formación de grado, las prácticas profesionales que producen y las demandas emergentes en las Instituciones Públicas Sociales: Salud, Desarrollo Social y Seguridad y Justicia, en la ciudad de La Plata y Gran La Plata.

Parte de los objetivos de la investigación es elucidar las significaciones imaginarias sociales presentes en los y las estudiantes y profesionales psicólogos y psicólogas respecto al rol del psicólogo en el ámbito público. Para lo cual se implementan, entre otros instrumentos, dispositivos de grupos focales.


En el contexto de dicha investigación en curso consideramos que la implementación del presente taller posibilita la construcción de un espacio participativo de pensamiento y reflexión respecto a las prácticas y los dispositivos de intervención de las y los psicólogos que trabajan en el ámbito de las políticas sociales.

II.

Los acoplamientos entre los saberes disciplinarios académicos y el ejercicio profesional en las instituciones del ámbito de las políticas sociales, han ido modificándose, alterándose al compás de los avatares socio-históricos- políticos y económicos de nuestro país. De allí que indagar las prácticas y los dispositivos de intervención de los psicólogos que trabajan en el ámbito de las políticas sociales, posibilita poner en contexto los anudamientos entre: \*aquello que los psicólogos recibidos en la UNLP piensan o significan respecto a las prácticas profesionales; \* los dispositivos de intervención que implementan cuando se insertan como profesionales a trabajar en el ámbito de las políticas sociales; y \*las políticas sociales implementadas por el Estado Provincial.

La indagación acerca de las determinaciones históricas y la elucidación de las significaciones imaginarias que han producido particulares y diversos modos de “ser psicólogo/a”, proporcionan las bases para abrir visibilidad acerca de cómo estos procesos operan hoy, en la producción de los/as psicólogos/as egresados de la Facultad de Psicología de la UNLP, cuando se disponen a trabajar en los ámbitos de las políticas sociales, particularmente, en las instituciones de salud, desarrollo social y seguridad y justicia.

Desde esta perspectiva sostenemos que indagar las prácticas y los dispositivos de intervención de los psicólogos que trabajan en el ámbito de las políticas sociales implica, entre otros procedimientos, *elucidar* las significaciones imaginarias sociales que las animan, que les otorgan sentido. C. Castoriadis, propone la noción de elucidación cómo *“el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen*



y saber lo que piensan" y siguiendo al mismo autor decimos que **no es a la psicología a la que escuchamos es a alguien tal como es, desde donde está, que habla por su cuenta.**

### **III. Taller: Significaciones imaginarias sociales que animan los modos de pensar el lugar y función de los y las psicólogas**

El presente dispositivo taller posibilita la construcción de un espacio participativo de pensamiento y reflexión respecto al lugar y función de los y las psicólogas.

A tal fin diseñamos un dispositivo de taller que posibilite la producción de pensamiento y reflexión colectiva sirviéndonos, como herramienta, de la multiplicación dramática. Su elección es estratégica en función de que ella posibilita el despliegue de las significaciones imaginarias institucionales que producen y reproducen sentidos y modos singulares de pensar el rol y función de los y las psicólogas.

Este dispositivo psicodramático fue ideado por Pavlosky, Kesselman y Friedlevsky, quienes han hecho explícito uno de sus criterios fundantes: multiplicar en vez de reducir. Es un modo y procedimiento de trabajo con grupos que busca producir enunciaciones de líneas de sentidos colectivos siempre múltiples.

El taller contempla tres momentos:

- Presentación de la instigación en curso.
- Multiplicación dramática propiamente dicha.
- Elucidación colectiva de las significaciones imaginarias inmanentes a las escenas multiplicadas.

**Palabras claves:** lugar-función- psicóloga/a- significaciones

---

### ***SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS SOCIALES QUE ANIMAN LOS MODOS DE PENSAR LO PUBLICO COMO AMBITO DE EJERCICIO PROFESIONAL DE LA PSICOLOGIA***

Veloz, Julieta; Serrichio Moratti, Florencia y Oñativia, Xavier

UNLP


[velozjulieta@gmail.com](mailto:velozjulieta@gmail.com)

---

### **RESUMEN**

I.

El presente taller se inscribe en el marco de un proyecto de investigación en curso de la Facultad de Psicología de la UNLP: en el mismo nos proponemos conocer las actuales articulaciones entre los



saberes transmitidos en la formación de grado, las prácticas profesionales que producen y las demandas emergentes en las Instituciones Públicas Sociales: Salud, Desarrollo Social y Seguridad y Justicia, en la ciudad de La Plata y Gran La Plata.

Parte de los objetivos de la investigación es elucidar las significaciones imaginarias sociales presentes en los y las estudiantes y profesionales psicólogos y psicólogas respecto al rol del psicólogo en el ámbito público. Para lo cual se implementan, entre otros instrumentos, dispositivos de grupos focales.

En el contexto de dicha investigación en curso consideramos que la implementación del presente taller posibilita la construcción de un espacio participativo de pensamiento y reflexión respecto a las prácticas y los dispositivos de intervención de las y los psicólogos que trabajan en el ámbito de las políticas sociales


II.

Los acoplamientos entre los saberes disciplinarios académicos y el ejercicio profesional en las instituciones del ámbito de las políticas sociales, han ido modificándose al compás de los avatares socio-históricos- políticos y económicos de nuestro país. De allí que consideramos que indagar las prácticas y los dispositivos de intervención de los psicólogos que trabajan en el ámbito de las políticas sociales, posibilita poner en contexto los anudamientos entre: \*aquello que los psicólogos recibidos en la UNLP piensan o significan respecto a las prácticas profesionales; \* los dispositivos de intervención que implementan cuando se insertan como profesionales a trabajar en el ámbito de las políticas sociales; y \*las políticas sociales implementadas por el Estado Provincial.

La indagación acerca de las determinaciones históricas y la elucidación de las significaciones imaginarias que han producido particulares y diversos modos de “ser psicólogo/a”, proporcionan las bases para abrir visibilidad acerca de cómo estos procesos operan hoy, en la producción de los/as psicólogos/as egresados de la Facultad de Psicología de la UNLP, cuando se disponen a trabajar en los ámbitos de las políticas sociales, particularmente, en las instituciones de salud, desarrollo social y seguridad y justicia.

Desde esta perspectiva sostenemos que indagar las prácticas y los dispositivos de intervención de los psicólogos que trabajan en el ámbito de las políticas sociales implica, entre otros procedimientos, *elucidar* las significaciones imaginarias sociales que las animan, que les otorgan sentido. C. Castoriadis, propone la noción de elucidación cómo “*el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan*” y siguiendo al mismo autor decimos que no es a la psicología a la que escuchamos es a alguien tal como es, desde donde está, que habla por su cuenta.

**Taller: Significaciones imaginarias sociales que animan los modos de pensar lo público como ámbito de ejercicio profesional de la psicología.**



El presente dispositivo taller se propone la construcción de un espacio participativo de pensamiento y reflexión respecto a las prácticas y los dispositivos de intervención de las y los psicólogos que trabajan en el ámbito de las políticas sociales.

A tal fin diseñamos un dispositivo de taller que posibilite la producción de pensamiento y reflexión colectiva sirviéndonos como herramienta la Multiplicación Dramática. Su elección es estratégica en función de que ella posibilita el despliegue de las significaciones imaginarias institucionales que producen y reproducen sentidos y modos singulares de pensar lo público como ámbito de ejercicio profesional de la psicología.

Este dispositivo psicodramático fue ideado por Pavlosky, Kesselman y Friedlevsky, quienes han hecho explícito uno de sus criterios fundantes: multiplicar en vez de reducir. Es un modo y procedimiento de trabajo con grupos que busca producir enunciaciones de líneas de sentidos colectivos siempre múltiples.

III.

Taller:

El taller contempla tres momentos:

- Presentación de la investigación en curso.
- Multiplicación dramática propiamente dicha.
- Elucidación colectiva de las significaciones imaginarias inmanentes a las escenas multiplicadas.

**Palabras claves:** público- psicólogo/a-significaciones-elucidación

---

### ***NIÑEZ: EL DERECHO A SER OÍDO Y LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES***

Roitstein, Gabriela Lia


[Gabrielaroitstein@gmail.com](mailto:Gabrielaroitstein@gmail.com)

---

### **RESUMEN**

La Convención de los Derechos del Niño y las leyes oportunamente aprobadas brindan nuevas modalidades de atención y conceptualización sobre lo que se entiende por Niñez y Adolescencia.

Sin desmerecer ni abandonar la lucha política por su total implementación, en esta oportunidad propongo analizar e incursionar por las prácticas profesionales en estos contextos.



El objetivo remite a reflexionar sobre la práctica profesional en los dispositivos de atención a la infancia con vulneración de Derechos, teniendo en cuenta algunos de los principios Rectores de la Convención: el Derecho a ser oído y que su opinión sea tenida en cuenta y Autonomía Progresiva. Para ello servirá de apoyo teórico los desarrollos de Ricardo Rodulfo quien a través de sus obras transmite modalidades novedosas de “escuchar” psicoanalíticamente y entiende al niño y adolescente como un sujeto activo, en búsqueda de placer y experiencia y que se construye y es en el medio del jugar. De aquí la intención de repensar sobre las formas de escuchar al niño, especialmente al niño con vulneración de Derechos en espacios donde es posible hablar y decidir por ellos.

### Contexto Institucional

Durante aproximadamente 100 años se ejerció en la Nación y Provincia una forma de entender a la Minoridad, en lo que se denominó: Doctrina de la Situación Irregular. Pero, a partir de la aprobación de la Convención de los Derechos del Niño (ONU 1989) se instaló un nuevo discurso que apunta a la Protección de la infancia. Dicha Convención de los Derechos del Niño se estructura de acuerdo a principios, entendiendo a los principios como proposiciones que describen derechos. Los principios son Interés superior del Niño, derecho a ser oído y que su opinión sea tenida en cuenta, autonomía progresiva y participación, la no discriminación y la efectividad. Principios que limitan las acciones discrecionales del Patronato de Menores y determinan los lineamientos de las políticas públicas hacia el sector social.


Así será incorporada a la Constitución Nacional en la modificación de 1994, aprobándose leyes acordes hacia el 2005. A nivel Nacional con la ley 26.061 y en la Provincia de Buenos Aires mediante la Ley 13298.

Estos cambios legislativos no implican solamente una modificación en los procedimientos judiciales, sino que refiere a un cambio en la forma de ver a la infancia, a los niños y las prácticas hacia ellos.

Ahora, en este trabajo nos resulta interesante poder indagar en alguno de los principios rectores de la Convención: *El derecho a ser oído y que su opinión sea tenida en cuenta y autonomía Progresiva.*

Para comprender estos principios debemos relacionarlos con otro principio que es el Interés superior del niño: Refiere a la satisfacción de derechos. De allí que todos los actos administrativos, judiciales y de políticas públicas del estado tienen que diseñar sus lineamientos tomando a este principio en calidad de obligatorio y prioritario. Miguel Cillero Bruñol conceptualiza al Interés Superior del Niño como “la satisfacción integral de sus derechos”. Funcionando este principio como “rector-guía” de la propia Convención y como principio jurídico garantista

Así se entiende a los principios como:



Autonomía progresiva y participación: este principio se sostiene en contraposición de los supuestos de que la infancia es una incapacidad jurídica o que son inferiores a los adultos; entendiendo que los niños y adolescentes tienen derechos por ser personas (DDHH) y especialmente tenidos en cuenta que están en una época de desarrollo efectivo y progresivo de la autonomía personal, social y jurídica, constituyéndose así en sujetos de derechos espacialísimos, dotados de una supra protección al agregarse más garantías a todas las personas. Pero por esta misma condición de sujeto de derechos y en desarrollo cronológico no poseen la autonomía plena, siendo los niños dependientes de los adultos y de sus padres.

Pero esta autonomía, dice la CID; requiere la progresión en la adjudicación de derechos de acuerdo a su madurez o “evolución de sus facultades”. Este principio de autonomía progresiva se conjuga con la responsabilidad de los niños de sus propios actos, posibilitando así la responsabilidad en los actos ilícitos que puedan llevar a cabo los niños tal como lo plantea el Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil.

Escuchar al niño: Implica un derecho del niño a que su opinión sea tenida en cuenta en función de la edad y madurez del niño, opinión que puede transmitir discursivamente o mediante otras formas no verbales como los deseos y sentimientos positivos frente a opciones de resolución de conflictos.

Que se posea este derecho implica una defensa jurídica al poseer el derecho de participar en todo el proceso y que su opinión sea protagonista en la decisión del caso.

Principios que por su temática y objeto de intervención es de material específico de la Psicología. Así la investigación se basará en “la escucha” al niñ@ y adolescente, al entender que esto de “la escucha” es la herramienta por excelencia de la Psicología/Psicoanálisis.

**Palabras claves:**

---

**TRABAJO COMPLETO**


Desarrollo

“Demasiada escucha puede volvernos ciegos”

Marisa Rodulfo

Emmanuel tiene 9 años, aunque parece como de 11. Su madre se fue de la casa familiar cuando él era pequeño, dejándolo con sus hermanos y padre y nunca más volvió a saber de ella (desconociendo los motivos que la llevó a tomar tal decisión). Cuando el Padre se junta con otra mujer comienzan escenas de violencia y malos tratos (según lo que refiere el niño) llegando a escaparse de la casa y yéndose a






vivir con un Tío. Pariente que al resultarle complejo organizarse para la crianza del niño, lo lleva al Servicio Zonal donde se determina su internación en un instituto de Menores. A meses de su institucionalización concurre a hablar con “su juez” a quien en audiencia le dice “quiero una familia”. Estas palabras resuenan en el juez (que comenzaba a trabajar con estas problemáticas infantiles) y comprometiéndose con el sentimiento de abandono de Emanuel, responde con un “yo te voy a conseguir una familia”. Inmediatamente acude al listado de Padres para adoptar y selecciona una pareja joven. No vamos a comentar aquí los avatares del proceso de adopción, solo que, como una mala Cuentacuentos, comento el final: ya con un proceso de adopción avanzado, con visitas, fiestas de fin de año compartidas, en una de las entrevistas semanales con la Psicóloga de la Institución (que se realizaban como modalidad de seguimiento del proceso), el niño dice “no quiero ir mas porque me obligan a comer pescado”.

Estas palabras que interpreta un Juez de Familia, que podría incluirse en el grupo de “los progresistas” y la Psicóloga de la Institución, quien no se queda con una simple problemática alimenticia, son solo un ejemplo de las diferentes palabras y formas de escuchar a un niño. Realmente, ¿quiere una familia? Que significa para “este” niño, para Emanuel “una familia” y por otro lado, que quiere decir cuando plantea que no desea volver con esa pareja, quedándose en un instituto de Internación de Niños porque “lo obligan a comer pescado?”

Diferentes formas de escuchar a una niñez compleja, que podría pensarse desde posiciones teóricas disímiles como: tomar la palabra a la letra (desde las psicologías del yo) ó un criterio común ya que “es lo que dice”; hasta interpretar sus palabras desde el saber del profesional adulto (Psicoanálisis tradicional como lo define Ricardo Rodulfo) ó desde posiciones teórico-políticas que van desde tomar a la niñez como *objeto de compasión y otras como objeto de represión* como lo desarrolla Emilio García Mendez.

Ahora, si analizamos que significa la Convención de los Derechos del niño con sus principios de escuchar al niño, que su opinión sea tenida en cuenta y la autonomía progresiva, debemos realizar algunas salvedades:

- Los principios igualan derechos a todos los niños, siendo así una posición política inclusiva de todos los niños.
- Escuchar al niño no significa tomar y escuchar a la letra lo que diga (desde una posición Psicoanalítica).
- Reconocer las diferencias (dentro de la igualdad de la niñez) en los niños con vulneración de derechos.



Y, justamente, en esta niñez con vulneración de derechos y sobre la cual el Estado ejerce su intervención con vistas a restituir derechos, que requiere una apreciación especial en la forma de “escuchar”, escucha que no necesariamente es con fines clínicos terapéuticos.


Estos niños que se encuentran en estado de vulnerabilidad, podrían ser leídos en una doble vertiente: por las causas y restitución de los derechos vulnerados (situaciones sociales? Ausencias maternas y paternas?) y en función de las operaciones de crianza necesarias para estos niños (y que estarían ausentes/vulnerables). Operaciones que requieren siempre de un adulto que opere en función de la asimetría necesaria para el desarrollo sano del niño. Así, será el Estado (materializado en sus instituciones) quien deba ejercer estas funciones de cuidados/crianza. Pero, dado que no hay “una” forma de crianza es posible que, quien la ejecute se posicione en lugares arbitrarios y de sometimiento. Posiciones posibles junto a otras más a descubrir ya que el trabajo con la infancia, recorta un grupo etéreo y población fácil y naturalmente tutelables entendiendo junto a Adriana Vianna (2005) que, por edad ó por cualquier otro criterio, están sometidos ó dependientes de otra persona, conjunto de personas ó instituciones y “ser objeto de una acción tutelar cuya legitimidad es extraída del compromiso moral de proteger a aquellos que no pueden protegerse por sí mismos”.

Por otro lado, las características psíquicas de estos deben leerse de acuerdo a los trabajos (Rodulfo) psíquicos que han llevado a cabo en contextos sociales desfavorecidos, resultando no solo situaciones sociales de vulneración de derechos sino que las mismas resultan en organizaciones psíquicas complejas, como Trastornos no psicóticos (Ricardo Rodulfo) ó la Tendencia antisocial (Donald Winnicott, 1954), donde la palabra no posee la misma utilidad que en una neurosis.

Recordemos que el psiquismo y la subjetividad se constituyen a partir de la presencia de Otro (Lacan), madre suficientemente buena (Winnicott) ó la Madre en su función de sombra hablada y portavoz (P. Aulagnier) quien transmitirá, proyectará sobre el niño sus enunciados identificatorios, proyecciones fantasmáticas ó significantes para que el niño pueda tomarlos y desde allí ir constituyéndose.

Pero la actitud del niño no será de pasividad, receptor de estos elementos maternos sino que tendrá una actitud activa; de búsqueda; es predisposición a la integración; a la exploración sonora, visual, amodal y capacidad de agencia. Es Ricardo Rodulfo (2004) quien a partir de los postulados de D. Winnicott, D. Stern y algunos desarrollos de S. Bleichmar tomará distancia de la teoría Freudiana en relación al Principio de inercia, postulando que en el psiquismo no se presenta este principio, sino que el niño es actividad, experiencia (por el placer de tener experiencia), impulso, trabajo psíquico.

También nos dicen estos autores como Winnicott, Aulagnier, Bleichmar y Rodulfo que las condiciones sociales también posibilitan u obstaculizan estos trabajos, conceptualizado como Función de sostén ó Contrato Narcisista.



Entonces tenemos que para ser un niño con una infancia plena necesitamos que el niño y su familia hayan firmado simbólicamente ese Contrato social, que posea de unos padres que cumplan su función ó que exista un sostenimiento social.

Pero, ¿qué sucede cuando esto no se cumple? ¿O se desarrolla de manera deficitaria? Aquí podemos pensar que pasa cuando se infringe el derecho a una familia y sus niños, a la alimentación, a la educación, a la salud, a la identidad, entre otros, respondiéndonos que los Niños son vulnerados, no solo en sus derechos por ser niños sino vulnerados en su construcción psíquica. Si el psiquismo y la subjetividad se constituye en relación a otro y a un espacio de contrato social, cuando este contrato no se cumple, promueve a que el desarrollo y constitución de las personas allí implicadas tenga como resultado la fragilidad psíquica y/o linde con posiciones patológicas, aunque cuidando evitar caer en posiciones prejuiciosas y estereotipadas, reproduciendo retratos de un niño “en menos”.


Entonces, estos niños y jóvenes que concurren y/ó son llevados a diferentes instituciones del Estado en búsqueda de restitución de sus derechos vulnerados podemos hipotetizar, que presentan dificultades a nivel social y psíquico. Allí, ¿cómo se escucha a estos niños haciendo respetar sus derechos?

Esta escucha no debiera plantear diferencias entre un niño con ó sin vulneración de derechos (aún en las diferencias respetar la igualdad), debiendo ser una pregunta a hacerse el profesional interviniente sobre el retrato de ese niño: ¿cuáles son los presupuestos, concepciones con que lo abordamos?

Por otro lado, los desarrollos teóricos de Ricardo Rodulfo (2004) nos ayudan a pensarlo. Uno de los datos que nos brinda para este objetivo es su postulado sobre que “ la primer cosa que me da el derecho a postular la existencia de una subjetividad frente a mí, la sola primera cosa, la nuclear, la extrema cosa que me hace decir “aquí no se trata de una maquina ni de un organismo” esta extrema y única cosa la-cosa-de-las-cosas es el hecho del jugar; si ello juega, él o ella es”; así el jugar dirá es “el punto por excelencia, la corriente principal de subjetivación, de ser y devenir de una subjetividad” (pag 270).

O sea, si el Sujeto se constituye, se conforma en relación al Jugar, la escucha no necesariamente debe realizarse vía verbal. Y estos postulados son acompañados por otros psicoanalistas como Melanie Klein, Sophie Morgenstern, D. Winnicott, A. Aberasturi y hasta F. Doltó, entre otros, quienes a pesar de privilegiar las verbalizaciones evalúan al niño y sostienen los tratamientos desde otras formas de producciones subjetivas.

Así Marisa y Ricardo Rodulfo diferencian el Psicoanálisis con adultos y niños, siendo el segundo con una propia teorización y desarrollo conceptual y práctico. Siguiendo esta línea nos alertan que la regla por excelencia de la asociación libre es equivalente a la asociación verbal o plantearlo desde los lingüistas que el juego es un lenguaje ó que el psiquismo está estructurado como un lenguaje, Postulados que




resultan ser obstáculos epistemológicos al intervenir y trabajar junto a un niño; la asociación libre en el niño se da a través del graficar, del jugar, modelar sin reduccionismos al lenguaje. En este sentido Marisa Rodulfo (1992) no indica como “los elementos de escritura de un grafismo tiene su propio espesor, que no guarda correlación biunívoca con los elementos discretos del lenguaje” (pag. 33).

Resulta interesante, percibir que otros autores además de los Rodulfo plantean similares obstáculos al abordar el trabajo con niños como Pablo Peuser (2008), que también desde otro cuestionamiento, son planteados por los profesionales que trabajan en las instituciones que abordan estos niños con derechos vulnerados: la cuestión de “la presencia de los padres”. Para los profesionales de las instituciones el inconveniente está en que la mayoría de las veces no hay padres con quienes trabajar, mientras que el psicoanalista cuestiona si esta presencia en ocasiones no puede tomarse como resistencias (de los padres, de los niños y hasta de los analistas) y que muchas veces los analistas no saben cómo abordarlos, como tomar sus enunciaciones y con qué parientes trabajar. Proponiendo para ello la instrumentación de un dispositivo particular comunicándolo desde el inicio de los encuentro. O sea, la presencia de los padres resulta conflictiva en el trabajo con niños con o sin ellos.

Asimismo nos advierten estos autores de otro obstáculo en el trabajo en la clínica con niños como cuestión de la palabra y cierta dificultad que transmiten algunos profesionales en relación a trabajar con quienes “hablan poco”, llegando algunos a plantear que el psicoanálisis con niños es imposible, como el mismo Freud, quien consideraba que no estaba formado como para recibir niños en consulta. Peuser desde el Psicoanálisis Lacaniano nos sorprende al plantear que “se debería rectificar la regla de la asociación libre como para que abarque al juego y al dibujo. Se trata de hablar, jugar y dibujar sin importar lo que se dice, juega y dibuja; dirigiéndose al psicoanalista aunque amparado en las cláusulas lacanianas que exigen construir “texto y no relato” ” (pag 154). Agregando a su vez que si el inconsciente está estructurado como un lenguaje, este no puede ser otro que “el lenguaje infantil”. Lenguaje infantil que se va enunciando a través de lo que se (y no se) dice, dibuja y juega. Ricardo Rodulfo no dirá así que la cuestión es “situar la palabra” (121), realizando una operación de descentramiento de la misma, yendo y viniendo entre juegos, relatos y dibujos sin fascinarse por ninguno y guardándose por considerar a lo verbal como más material que otros, o que tiene una función aclaradora, reveladora. De hecho, muchas veces opera de forma inversa, como oscureciendo, obstruyendo la comprensión o desconectando de lo que el sujeto acaba de realizar.

De hecho, la utilización del niño de la palabra es diferente a la del adulto: el niño no manifiesta por esta vía, su vida interior. Nos dice Ricardo Rodulfo como el deambulador y el pre-escolar puede narrar una fantasía o el “latente” jugar con el reciente descubrimiento de la homofonía y el doble sentido, pero no podrán responder a un ¿Cómo te sentís...? ¿Qué sentís cuando...? Más que con un “no sé” o “nada”,



pero no por resistencia sino porque el niño recurre más al juego y al dibujo que a la palabra cuando se trata de lo más íntimo. Será recién en la adolescencia cuando el sujeto realice un nuevo trabajo en relación a la adquisición del lenguaje que lo conecte o lo articule con su vida íntima y su mundo interior, precedido por un tiempo de escritura en un diario íntimo, carta, chateo, etc. (ejemplo de esto es el uso del teléfono y las diferencias entre niños y adolescentes donde los primeros no se “cuelgan” horas a hablar con amigos). Advirtiéndolo asimismo Rodolfo que las interpretaciones analíticas también deben ir en este sentido, desmitificando que la puesta en palabras siempre es lo mejor y el acto más liberador y revelador. En todo caso, nos dice esto es posible tomándolo en la *zona de juego*.

Otro aspecto que nos señala Rodolfo y que también es de destacar en el trabajo con niños que concurren a las instituciones de Control Social así sea para restituir derechos vulnerados es que la mayoría de las verbalizaciones que le llegan al niño en su vida cotidiana tiene que ver con órdenes, directivas, recomendaciones, consignas, valoraciones (implícitos ó explícitos). Debiendo buscar el profesional ser “confiable” para el niño, lograr que el niño le crea sobre su libertad valorativa y allí poder libremente expresar su deseo, evitando ser colocado en un lugar o mandato de ideal. Trabajo de compromiso personal para el profesional, más aún en los casos de estos niños en los que se interviene para restituir y evaluar las condiciones familiares y sociales para restituir derechos.

Así el jugar puede pensarse como el acontecimiento que funda y coincide con la actividad subjetiva misma; no es una práctica reactiva sino originaria no condicionada; no se relaciona necesariamente con la angustia, Tampoco busca la restitución de un estado anterior, la función es buscar y producir estimulación y trabajando en crearla, así el juguete es su producto; todas las adquisiciones del niño las realiza a través de la actividad del jugar; o sea, el jugar es el punto por excelencia, la corriente principal de subjetivación, de ser y devenir una subjetividad.

Entonces y finalizando ¿cuál debiera ser la actitud ante la escucha?

Rodolfo (2008) nos alerta acerca de ciertos obstáculos para el trabajo psicoanalítico con niños (y con adultos también): utilización de términos y conceptos obsoletos y caducos que obstaculizan la lectura de las nuevas realidades sociales, las dificultades en la lectura de las operaciones subyacentes por universalización de conceptos psicoanalíticos y la utilización de hipótesis ad-hoc una vez que en la práctica el psicólogo se encuentra con hechos que desmienten una afirmación teórica ó su generalización, de aquí su propuesta de tener una posición activa, abierta a la escucha de nuevas teorías, incorporando el hábito del “injerto” suplementado entre sí y desarmando toda posibilidad de jerarquías, analizando y deconstruyendo (Derrida) la lectura y escritura de la realidad, así propone “No afirmo que todo esto haya que arrojarlo por la borda, digo, más bien, que *jugando, si jugando* a quitar todo ese equipaje tan conspicuo e importante, aún queda lo esencial de un psicoanalista, su

mirada, su manera de oír (no debe escuchar para poder oír lo que vale la pena oír), su registro afectivo de estados afectivos que apenas si se trasuntan en algún gesto ó andar de alguien, los ritmos con que un niño juega o vacila, y esa manera de pensar las cosas que resisten a una definición puntual y coherente, pero de la cual por lo menos es levantable el inventario de alguno de sus ingredientes básicos: disposición a interesarse en la singularidad de un fenómeno sin reducirlo a; “prejuicio” respecto a lo marginal, de lo oficialmente carente de importancia, actitud de reserva crítica frente a todo efecto de sistema que cierre bien, relimitación de lo manifiesto como punto de partida, desconfianza del sentido (también del sentido “común”); tendencia a no tomar muy en cuenta clasificaciones o delimitaciones o demarcaciones estabilizadas, científicas o no (porque aquello incluye poner en suspenso lo científico /no científico) y, vacilando aquí un poco, agregaríamos un rasgo que nos tentaría asignarle un carácter fundante: actitud lúdica, capacidad de jugar que transforma un relato en material, gusto por el juego con las más diversas cosas, palabras, imágenes, ideas, sonoridades; afición bricolera y exploratoria que no retrocede ante la travesura o ante robar un poco a fin de continuar pudiendo pensar” (pag49/50)

### **Bibliografía**

- (1989) Convención Internacional de los Derechos del Niño. ONU
- Cillero Bruñol, Miguel: (1999) “El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre Derechos del niño” en JUSTICIA Y DERECHOS DEL NIÑO N°1 UNICEF. Santiago De Chile.
- García Méndez, Emilio: (1999) Adolescentes en conflicto con la ley Penal: Seguridad ciudadana y derechos fundamentales. La Doctrina de la Protección integral en América Latina. comp: Juan Carlos Domínguez Lostaló. Cuadernos de Caleuche.
- Peuser, Pablo: (2008) El niño y el otro. Letra Viva.
- Rodulfo Marisa (1992) El niño del dibujo Paidos
- Rodulfo, Ricardo: (1989) El niño y el significante. Paidos
- Rodulfo, Ricardo: (2004) El psicoanálisis de Nuevo. Elementos para la deconstrucción del psicoanálisis tradicional. Eudeba.
- Rodulfo, Ricardo: (2008) Futuro porvenir. Ensayos sobre la actitud psicoanalítica en la clínica de la niñez y adolescencia. Noveduc.

- Rodolfo, Ricardo: (2012) Padres e hijos. En tiempos de la retirada de las oposiciones. Paidós.
- Villalta, Carla: (2010) Introducción; Uno de los escenarios de la tragedia: el campo de la minoridad y la apropiación criminal de niños. En Villalta, C: (Comp.): Infancia, Justicia y Derechos Humanos. UNQui, Bernal.
- Winicott, David: (1998) Deprivación y delincuencia. Paidós.

---

### ***SÍNDROME DE ALIENACIÓN PARENTAL Y DERECHOS DE LOS NIÑOS O COMO VIOLENTAR EL DERECHO A LA PALABRA DE LOS NIÑOS EN EL PROCESO JUDICIAL***

Angelini, Silvio O.

Cátedra de Psicología Forense y Seminario Optativo Políticas Argentinas de Salud Mental; Facultad de Psicología; Universidad Nacional de La Plata

[soangelini@gmail.com](mailto:soangelini@gmail.com)


---

#### **RESUMEN**

En el presente trabajo nos abocaremos a trabajar sobre el denominado Síndrome de Alienación Parental y cómo dicho concepto violenta el derecho de los niños a la palabra, a ser escuchados en todo proceso administrativo y/o judicial y que lo que exprese sea tomado en cuenta, tal como lo expresa la Convención Internacional de los Derechos del Niño, sancionada por la Naciones Unidas en 1989 e incorporada al texto constitucional nacional en la reforma de 1994.

Para ello haremos una revisión de fuentes bibliográficas en las que se propongan argumentos a favor como en contra de dicho concepto. Haciendo hincapié en la coherencia del concepto, sus limitaciones y las consecuencias éticas de su utilización por parte de los psicólogos en Argentina. También recurriremos a sentencias judiciales en las que observaremos la utilización de dicho concepto de manera explícita o implícita y cómo es utilizado para evitar escuchar a los niños.

El concepto de Síndrome de Alienación Parental (SAP) fue creado por Richard Gardner en Estados Unidos en 1985. Dicho concepto surge de su trabajo judicial en procesos de divorcio conflictivos, en los que la tenencia de los hijos es parte de la batalla legal. Así, su creador observa cómo en estos procesos aparecen denuncias, casi la absoluta cantidad de las veces, de la madre en las que se plantea situaciones de abuso (sexual o no) y/o de violencia por parte del padre hacia los hijos. Aparece en los niños un discurso que parece que no fuera propio que fuera impuesto por la progenitora/madre, como si



estuviera *alienado* en el discurso materno en este proceso de divorcio, generando una alianza materno-filial contra el padre.

Cabe destacar, que este concepto tiene influencia de otro concepto que es de la *madre maliciosa*, también utilizado en Estados Unidos en los ámbitos tribunales, y que plantea un fuerte sesgo de género, de desvalorización y discriminación de la mujer en el mismo (loca, mala, calculadora).

El SAP no es solo un concepto, es una medida terapéutica y una medida judicial, ya que los niños deben ser *desprogramados* y para ello se requiere de la restricción de contacto con el progenitor alienador por un tiempo prolongado (6 meses o más).

Diversos autores se han abocado a elaborar una crítica de este concepto, tanto en Argentina como en otros países, como por ejemplo España, donde el mismo ha sido utilizado en algunas decisiones judiciales. En otros se observa que el SAP ha sido elevado al rango de ley, como el caso de Brasil, lo que le genera una dificultad para determinar con claridad, que no la aporta el concepto por su limitación científica e ideológica, respecto de casos de abuso y violencia intrafamiliar.

Este concepto no ha sido aceptado por reconocidas organizaciones científicas, entre las que se destacan la Organización Mundial de la Salud y la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, por sus siglas en inglés). Esto pone un límite ético a su utilización por parte de los psicólogos en Argentina, ya que el Código de ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina, sostiene que “...No aplicarán o indicarán técnicas psicológicas que no sean avaladas en ámbitos científicos, académicos o profesionales reconocidos...”. En este sentido, el Colegio de Psicólogos de la provincia de Buenos Aires del distrito concede en Mar del Plata ha elaborado un documento en el que hacen una crítica contundente, desde el punto de vista ético a este concepto.

El derecho a la palabra en los niños es un derecho constitucional que debe ser respetado, entendiendo que los tiempos de los niños no son los tiempos de los procesos judiciales y que en una sola audiencia difícilmente se pueda lograr la suficiente confianza como para que los mismos se expresen libremente, más aún cuando se deben investigar situaciones de abuso sexual intrafamiliar. La burocracia judicial, asociada a la cultura patriarcal violentan el derecho de los niños al pleno goce de sus derechos, que es el interés superior del niño.

**Palabras claves:** derechos- niños- SAP- violentación



## **EVALUACIÓN DE LA PREDICCIÓN DE RIESGO DE REINCIDENCIA DE EN DELITOS DE VIOLENCIA Y ABUSO SEXUAL EN POBLACIÓN PENAL CON PADECIMIENTO MENTAL**

Kosak, Valentina y Moreira, Ana

Cuerpo Técnico Forense, Dirección de Salud Penitenciaria. Servicio Penitenciario Provincia de Buenos Aires

valenkosak@gmail.com

---


### **RESUMEN**

Los delitos violentos y, sobre todo, los que atentan contra la integridad sexual, son percibidos por el público general como los crímenes más graves. Esto ha determinado reacciones sociales (como castigo, encarcelamiento y supervisión) mediados por instituciones creadas especialmente para estos fines, instituciones de control social como los sistemas judicial y penal. En este contexto también se incluyen prácticas de salud, educación orientados, principalmente, al objetivo de la rehabilitación y reinserción social, acompañado de los derechos de los penados al acceso a servicios generales de salud y salud mental.

Los abusadores sexuales son a menudo sujetos de políticas especiales orientadas a mejorar la seguridad de la comunidad, a través de la sentencia, el encarcelamiento, la supervisión comunitaria a largo plazo. La eficacia de estas políticas descansa en cierta medida en la precisión en la evaluación del riesgo de reincidencia. Esta evaluación adquiere todavía mayor peso en la medida en que se aplica a pacientes con enfermedades mentales, y que, como consecuencia de dicha enfermedad, han sido sobreseídos de la causa, siendo inimputables por lo cual no deben cumplir pena. Este proceso se acompaña de una medida de seguridad que los hace pasibles de una internación psiquiátrica en una institución penal hasta que se determine su aptitud para realizar tratamiento fuera de la institución penal o de recibir el alta.

La inimputabilidad es un concepto jurídico de base psicológica que excluye a un sujeto de la responsabilidad penal respecto de la comisión de un hecho tipificado. El art. 34 del Código Penal es aplicable a *“El que no haya podido en el momento del hecho, ya sea por insuficiencia de sus facultades, por alteraciones morbosas de las mismas o por su estado de inconciencia, error o ignorancia de hecho no imputables, comprender la criminalidad del acto o dirigir sus acciones.”*

*En caso de enajenación, el tribunal podrá ordenar la reclusión del agente en un manicomio, del que no saldrá sino por resolución judicial, con audiencia del ministerio público y previo dictamen de peritos que declaren desaparecido el peligro de que el enfermo se dañe a sí mismo o a los demás.*



*En los demás casos en que se absolviere a un procesado por las causales del presente inciso, el tribunal ordenará la reclusión del mismo en un establecimiento adecuado hasta que se comprobare la desaparición de las condiciones que le hicieren peligroso.”*

La nueva Ley de Salud Mental (Ley nº 26657) propone una profunda modificación del enfoque respecto de las personas con padecimiento mental, sus derechos y garantías, los abordajes terapéuticos, etc. La Ley considera a la salud mental como un proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona. En el Art. 7 se garantizan los derechos en los distintos órdenes, proponiendo que el estado de padecimiento mental no debe ser considerado un estado inmodificable.

En este trabajo se analizan instrumentos y abordajes para la evaluación del riesgo de incidencia en abusadores sexuales, y se señalan algunas problemáticas conceptuales en la evaluación de la criminalidad en su relación con diagnósticos psicopatológicos.

Es necesario revisar el concepto de “*peligrosidad*”. Este es un término jurídico abstracto que desde la práctica pericial conlleva el problema de realizar un juicio pronóstico sobre la conducta futura de un sujeto. Tradicionalmente se constituyó como un juicio pronóstico acerca de la conducta de un individuo y la probabilidad de que este cometa un daño a un bien jurídicamente protegido.

Se utilizarán las escalas Static-99, Sorag y HCR-20.

Se expondrán los resultados de la muestra de la población de sujetos alojados en la Unidad Neuropsiquiátrica nº34 y Unidad 10 de Melchor Romero.

Como conclusión se analizan instrumentos y abordajes para la evaluación del riesgo de incidencia en abusadores sexuales comparando los resultados entre las distintas escalas y se señalarán posibles líneas de investigación en función del análisis de los datos y su relación con los diagnósticos de base.

También se señalan algunas problemáticas conceptuales en la evaluación de la criminalidad en su relación con diagnósticos psicopatológicos.

**Palabras claves:** predicción de riesgo de reincidencia- peligrosidad- padecimiento mental- abuso sexual- criminalidad

## **“EXPERIENCIA DE APLICACIÓN INDIVIDUAL DEL ISTAS 21, PARA MEDIR RIESGOS PSICOSOCIALES EN EL TRABAJO”**

Salvi, Claudia Verónica

Dirección General de Sanidad de la Suprema Corte de Justicia Bonaerense; Área Investigación, Docencia, Proyectos y Calidad.

vsalvi2003i@yahoo.com.ar

---

### **RESUMEN**

#### **Palabras claves:**

---

### **TRABAJO COMPLETO**

#### El marco del trabajo de investigación:

La presente experiencia se corresponde con las funciones de la Dirección General de Sanidad (DGS) (acordada 3536/11)

- a) Propender a la mejora constante del estado de salud de los agentes judiciales, organizar y dirigir las actividades necesarias para proteger, promover y rehabilitar la salud del personal.
- b) Asesorar sobre medidas sanitarias, para preservar la salud del personal, en especial el expuesto a riesgos biológicos, físicos y químicos o aquellos por su función estén expuestos a riesgos psicosociales.

#### Proyecto de evaluación en riesgos psico-sociales del trabajo

Entre las funciones se llevan a cabo desde el Área Investigación, Docencia, Proyectos y Calidad, se encuentra la de desarrollar proyectos de promoción y prevención primaria, secundaria y terciaria de la salud del personal judicial, articulando las diferentes áreas y delegaciones de la Dirección y coordinar estrategias preventivas con todas las áreas profesionales de Sanidad

En este marco durante el año 2010 se realizó una investigación exploratoria sobre el riesgo socio-laboral en una franja de agentes del Poder Judicial, a fin de proponer en el corto plazo tareas de prevención.

Los objetivos específicos de la experiencia fueron entre otros:

- 1- Detectar personal con indicadores de alto riesgo socio laboral e inminente afectación de su salud.

2- Probar el instrumento en la obtención de datos relevantes para arribar a diagnósticos de la organización laboral.

### Metodología:

#### 1- Instrumento Utilizado: ISTAS 21

El Cuestionario Psicosocial de Copenhague (CoPsoQ) fue desarrollado en 2000 por un equipo de investigadores del Arbejdsmiljøinstituttet (Instituto Nacional de Salud Laboral) de Dinamarca liderado por el profesor Tage S. Kristensen.

Su adaptación al estado español ha sido realizada por un grupo de trabajo constituido por el Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud (ISTAS).

El cuestionario consta de tres formas de aplicación: Larga para investigación, mediana y corta para evaluación de grupos laborales, en unidades más pequeñas, para autoevaluación y sensibilización.

El cuestionario incluye variables psicosociales laborales, que cubren el mayor espectro posible de la diversidad de exposiciones psicosociales que puedan existir en el mundo del empleo actual, más la dimensión doble presencia, relacionada con la doble jornada laboral y doméstica de la mayoría de las mujeres trabajadoras.

La relevancia para la salud de todas y cada una de estas dimensiones entre las diferentes ocupaciones y sectores de actividad pueden ser distintas, pero el uso de las mismas definiciones e instrumentos de medida posibilita la comparación entre todas ellas.

Otro uso es el análisis de los vectores de riesgo dentro de un grupo y permite priorizar problemas dentro de una organización tanto con fines preventivos como en el análisis de los factores de riesgo.

La búsqueda que el trabajo no sea nocivo para la salud tiene en este instrumento un recurso diferente que hasta el momento aporta una información novedosa de las organizaciones y la vivencia de quienes la componen en todos sus estamentos.

Una última razón, y no por dejarla en este lugar no es que no sea muy importante, es que su implementación es de bajo costo, es fácil de aplicar y es accesible su aprendizaje por los agentes del área social de la DGS, solo se requiere de una modesta capacitación y ejercitación.

#### ¿Por qué se lo eligió como instrumento para este ámbito laboral?

En la adaptación de los autores Moncada, Llorens y Kristensen, manifiestan la gran versatilidad de la prueba, confirmando “se trata de un instrumento diseñado para cualquier tipo de trabajo”.

Observando estas ventajas la Dirección de la DGS solicitó que se pruebe su utilización en este medio laboral, a fin de contemplar los emergentes en la salud de los trabajadores que no responden a causalidades estrictamente médicas.

Propuestas surgen sobre el ISTAS.

Los modelos en los que se centra el ISTAS, que es un balance de dimensiones psicosociales, que encontramos presentes en los puestos de trabajo del Poder Judicial y han comenzado a ser usadas en investigación de campo buscando su relación con la salud.

Sin embargo, estos modelos no siempre pueden dar cuenta de todas las exposiciones, también psicosociales y relacionadas con la organización del trabajo particular del campo judicial, para esta provincia y en este momento histórico.

Hasta el momento el nivel de investigación sobre el tema en este sector ha sido muy limitado y debe darse en un futuro cercano una adaptación particular del instrumento a la realidad del ambiente psicosocial de trabajo en las diversas ocupaciones del Poder Judicial.

En este sentido, se requiere de una revisión en la formulación de las preguntas y una instrumentación particular para unidades muy pequeñas y de estructura horizontal, donde no existen prácticamente jerarquías pero que están igualmente atravesadas por un alto nivel de exigencias como tiempos rápidos y compartimentación de la tarea, exposición a personas en situaciones graves e incluso a situaciones de riesgo personal de amenazas o persecuciones.

Las variables que mide el ISTAS: Factores psicosociales

Los seis grandes grupos de factores de riesgo psicosocial, se subdividen en indicadores que son susceptibles de analizar n la relación entre los agentes sociales y la organización.

---

Dimensiones psicosociales relacionadas con el trabajo y la salud

| Dimensiones                    | Sub Dimensiones   |
|--------------------------------|---|
| Exigencias psicológicas        | Exigencias cuantitativas<br>Exigencias cognitivas<br>Exigencias emocionales<br>Exigencias de esconder emociones<br>Exigencias sensoriales |
| Trabajo activo y desarrollo de | Influencia en el trabajo  |

|   |  |
|---|--|
| habilidades                                       | Posibilidades de desarrollo<br>Control sobre el tiempo de trabajo<br>Sentido del trabajo<br>Integración en la repartición                              |
| Apoyo social en la empresa y calidad de liderazgo | Previsibilidad, Claridad de rol, Conflicto de rol, Calidad de liderazgo, Refuerzo Apoyo social, Posibilidades de relación social, Sentimiento de grupo |
| Seguridad   |  |
| Doble presencia                                   |  |
| Estima y reconocimiento                           |  |

## 2- Procedimiento implementado

- Durante dos meses se aplicó el cuestionario ISTAS21 (ver anexo) a 100 agentes judiciales que realizaron su examen en salud preventivo anual.
- Se utilizó el formulario corto de ISTAS21 y se realizó la lectura de los resultados durante la entrevista, de forma tal que se permitía al agente implicado conocer su grado de integración en su tarea laboral,
- Se discutió con el equipo de la experiencia y la Dirección, acerca de los indicadores que el Test propone para trabajo grupal y de investigación, que a la vez permitía detectar individualmente agentes en riesgo y proponer su seguimiento, independientemente de la evaluación en conjunto de un grupo laboral.
- A partir de este trabajo se elaboraron conclusiones y una metodología innovadora con el mismo instrumento para los futuros exámenes en salud.

### Resultados:

Al cabo del tiempo planeado se aplicó el instrumento a agentes judiciales, de todos los fueros y rangos, del departamento Judicial de La Plata, que asistieron en forma espontánea al examen médico periódico en salud laboral.

Se les brindó información para que formularan su consentimiento para la aplicación de la prueba, a lo que respondieron positivamente 99 de los 100 agentes.

Con los resultados de las pruebas se elaboró una grilla de clasificación del total de las respuestas.

Para ello se transformaron en variables numéricas las variables cualitativas, que brinda el test con los colores rojo, amarillo y verde según el nivel de riesgo.

Se simplificaron las seis variables anteriormente señaladas, en una escala numérica que permite calificar el grado de riesgo que enfrenta el trabajador judicial.

|   |   |
|---|---|
| Para Ista   | Para evaluación en riesgo psicosociolaboral         |
| Variable rojo: representa máxima exposición a estresores en el trabajo      | Se cuantifica cada respuesta en rojo con 4 puntos   |
| Variable amarillo: representa mediana exposición a estresores en el trabajo | Se cuantifica cada respuesta amarillo con 2 puntos. |
| Variable verde: representa baja o escasa exposición a riesgos del trabajo   | Se cuantifica cada respuesta verde con 0 punto.     |

Finalmente se construyó una escala en la que se considera el siguiente puntaje de riesgo psicosociolaboral:

| Nivel de riesgo psicosociolaboral | Sumatoria de puntos |
|-----------------------------------|---------------------|
| Alto                              | 20- 24 puntos       |
| Medio alto                        | 15 a 19 puntos      |
| Medio                             | 10-14 puntos        |
| Medio bajo                        | 5 - 9 puntos        |
| Bajo                              | Menos de 4 puntos   |

#### Conclusión:

El test ISTAS21 permite una aplicación a diferentes tipos de funciones y jerarquías laborales, y puede ser utilizado preventivamente tanto en los exámenes en salud, como en los pedidos de capacidad laborativa y en las juntas médicas laborales por licencias médicas prolongadas.

Según los resultados de la grilla elaborada se propone el seguimiento de los agentes judiciales cuyos puntajes ISTAS individual sobrepasen los 15 puntos, para prevenir un posible riesgo en su salud.

## Bibliografía:

Basualdo J., Grenovero, M, Minvielle, M, “Nociones Básicas de Metodología de la investigación en Ciencias de la Salud”, material del seminario de postgrado de la Facultad de Medicina UNLP. Ed.Gráfica Alemana, La Plata, 2005.

Hernández Sampieri, et. Al; “Metodología de la investigación”, Ed. Mc. Graw Hill, 2001.

Manual Método ISTAS21 (CoPsoQ) ,

Marradi, A, et al; “Metodología de las Ciencias Sociales”, Emece editores, Buenos Aires,2007

Valles, M; “Técnicas Cualitativas de Investigación Social, reflexión metodológica y práctica profesional”, Ed. Síntesis sociología, España 2007

## Anexo

Cuestionario de Evaluación de Riesgos Psicosociales en el Trabajo ISTAS21 (CoPsoQ).  
versión corta.

**Fecha:** ...../...../.....

### I En primer lugar, nos interesan algunos datos sobre Ud. y su trabajo

#### 1) Sexo:

Masculino  Femenino

#### 2) Edad:

|                    |                          |
|--------------------|--------------------------|
| Menos de 26 años   | <input type="checkbox"/> |
| Entre 26 y 35 años | <input type="checkbox"/> |
| Entre 36 y 45 años | <input type="checkbox"/> |
| Entre 46 y 55 años | <input type="checkbox"/> |
| Más de 55 años     | <input type="checkbox"/> |

II. Las siguientes preguntas tratan de su empleo actual y sus condiciones de trabajo

3) Indique en qué dependencia trabaja en la actualidad o ha trabajado durante los últimos 24 meses. Si ha trabajado en dos o más dependencias, señálelas.



---

---

**4) Señale el cargo que ocupa en la actualidad/que ha ocupado en los últimos 24 meses. Si ha ocupado dos o más cargos, señálelos.**

---

**5) ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el Poder Judicial?**

Menos de 30 días

Entre 1 mes y hasta 6 meses

Más de 6 meses y hasta 2 años

Más de 2 años y hasta 5 años

Más de 5 años y hasta de 10 años

Más de 10 años

**6) Su horario de trabajo es**

Jornada partida (mañana y tarde)

Turno fijo de mañana

Turno fijo de tarde

Turnos rotatorios

Horario irregular

**7) Su horario laboral incluye trabajar**

De lunes a viernes

De lunes a sábado

De lunes a viernes y, excepcionalmente, sábados, domingos.

Tanto entre semana como fines de semana

**8) Si la semana anterior trabajó menos de 30 horas, diga por qué** (puede marcar más de una opción)

Trabajo a tiempo parcial para este Organismo

Tengo distribución irregular de jornada (no siempre trabajo las mismas horas)

He estado de baja, de vacaciones, de permiso, licencia por enfermedad...

Tengo jornada reducida (maternidad...)

|                          |
|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> |

**9) En los últimos 12 meses, ¿cuántos días ha estado de baja por enfermedad?**

Aproximadamente, he estado

**9a)** ..... días de baja por enfermedad en el último año

**9b)** ..... No he estado de baja por enfermedad en el último año

**10) En los últimos 12 meses, ¿cuántas licencias por enfermedad le fueron aconsejadas?**

Aproximadamente, he tenido

**10a)** .....licencias por enfermedad en el último año

**10b)** .....No he tenido ninguna baja por enfermedad en el último año

III. Las siguientes preguntas tratan de su salud y bienestar personal

11) En general, diría que su salud es:

Excelente

Muy buena

Buena

Regular

Mala

**12) Por favor, diga si le parece CIERTA O FALSA cada una de las siguientes frases.**

Responda a todas las preguntas y elija UNA SOLA RESPUESTA para cada una de ellas.

|                          |                        |             |                       |                         |
|--------------------------|------------------------|-------------|-----------------------|-------------------------|
| Totalme<br>nte<br>cierta | Bastan<br>te<br>cierta | No lo<br>sé | Bastan<br>te<br>falsa | Totalme<br>nte<br>falsa |
|--------------------------|------------------------|-------------|-----------------------|-------------------------|

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| a) Me enfermo más fácilmente que otras personas |  |  |  |  |  |
| b) Estoy tan sana/o como cualquiera             |  |  |  |  |  |
| c) Creo que mi salud va a empeorar              |  |  |  |  |  |
| d) Mi salud es excelente                        |  |  |  |  |  |

**13) Las preguntas que siguen se refieren a cómo se ha sentido DURANTE LAS ÚLTIMAS CUATRO SEMANAS.**

Por favor, responda a todas las preguntas y elija UNA SOLA RESPUESTA para cada una de ellas.

|  | Siempre | Casi siempre | Muchas veces | Alguna vez | Sólo alguna vez | Nunca |
|--|---------|--------------|--------------|------------|-----------------|-------|
| a) ¿Ha estado muy nervioso/a?                                    |         |              |              |            |                 |       |
| b) ¿Se ha sentido tan bajo/a de moral que nada podía animarlo/a? |         |              |              |            |                 |       |
| c) ¿Se ha sentido calmada/o y tranquila/o?                       |         |              |              |            |                 |       |
| d) ¿Se ha sentido desanimado/a y triste?                         |         |              |              |            |                 |       |
| e) ¿Se ha sentido feliz?   |         |              |              |            |                 |       |
| f) ¿Se ha sentido llena/o de vitalidad?                          |         |              |              |            |                 |       |
| g) ¿Ha tenido mucha energía?                                     |         |              |              |            |                 |       |
| h) ¿Se ha sentido agotado/a?                                     |         |              |              |            |                 |       |
| i) ¿Se ha sentido cansada/o?                                     |         |              |              |            |                 |       |

**14) ¿DURANTE LAS ÚLTIMAS CUATRO SEMANAS, con qué frecuencia ha tenido los siguientes problemas?**

Por favor, responda a todas las preguntas y elija UNA SOLA RESPUESTA para cada una de ellas.

| Siempre | Muchas veces | Alguna vez | Sólo alguna vez | Nunca |
|---------|--------------|------------|-----------------|-------|
|---------|--------------|------------|-----------------|-------|

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| a) No he tenido ánimos para estar con gente           |  |  |  |  |  |
| b) No he podido dormir bien                           |  |  |  |  |  |
| c) He estado irritable                                |  |  |  |  |  |
| d) Me he sentido agobiado/a                           |  |  |  |  |  |
| e) He sentido opresión o dolor en el pecho            |  |  |  |  |  |
| f) Me ha faltado el aire                              |  |  |  |  |  |
| g) He sentido tensión en los músculos                 |  |  |  |  |  |
| h) He tenido dolor de cabeza                          |  |  |  |  |  |
| i) He tenido problemas para concentrarme              |  |  |  |  |  |
| j) Me ha costado tomar decisiones                     |  |  |  |  |  |
| k) He tenido dificultades para acordarme de las cosas |  |  |  |  |  |
| l) He tenido dificultades para pensar de forma clara  |  |  |  |  |  |

15) Desde que ingresó en la dependencia actual ¿ha ascendido de categoría o grupo profesional?

Sí  No

### Apartado 1

ELIJA UNA SOLA RESPUESTA PARA CADA UNA DE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

PREGUNTAS

RESPUESTAS

|  | Siempre | Muchas veces | Algunas veces | Sólo alguna vez | Nunca |
|--|---------|--------------|---------------|-----------------|-------|
| 1) ¿Tiene que trabajar muy rápido?   | 4       | 3            | 2             | 1               | 0     |
| 2) ¿La distribución de tareas es irregular y provoca que se le acumule el trabajo? | 4       | 3            | 2             | 1               | 0     |
| 3) ¿Tiene tiempo de llevar al día su trabajo?                                      | 0       | 1            | 2             | 3               | 4     |
| 4) ¿Le cuesta olvidar los problemas del trabajo?                                   | 4       | 3            | 2             | 1               | 0     |
| 5) ¿Su trabajo, en general, es desgastador emocionalmente?                         | 4       | 3            | 2             | 1               | 0     |
| 6) ¿Su trabajo requiere que esconda sus emociones?                                 | 4       | 3            | 2             | 1               | 0     |

SUME LOS CÓDIGOS DE SUS RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS 1 a 6 = ..... puntos .

## Apartado 2

ELIJA UNA SOLA RESPUESTA PARA CADA UNA DE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

PREGUNTAS

RESPUESTAS

|   | Siempre | Muchas veces | Algunas veces | Sólo alguna vez | Nunca |
|---|---------|--------------|---------------|-----------------|-------|
| 7) ¿Tiene influencia sobre la capacidad de trabajo que se le asigna?  | 4       | 3            | 2             | 1               | 0     |
| 8) ¿Se tiene en cuenta su opinión cuando se le asignan tareas?  | 4       | 3            | 2             | 1               | 0     |
| 9) ¿Tiene influencia sobre el orden en el que realiza las tareas?   | 4       | 3            | 2             | 1               | 0     |
| 10) ¿Puede decidir cuándo hace un descanso?   | 4       | 3            | 2             | 1               | 0     |
| 11) Si tiene algún asunto personal o familiar, ¿puede dejar su puesto de trabajo al menos una hora sin tener que pedir un permiso especial? | 4       | 3            | 2             | 1               | 0     |
| 12) ¿Su trabajo requiere que tenga iniciativa?  | 4       | 3            | 2             | 1               | 0     |
| 13) ¿Su trabajo permite que aprenda cosas nuevas?   | 4       | 3            | 2             | 1               | 0     |
| 14) ¿Se siente comprometido con su profesión?   | 4       | 3            | 2             | 1               | 0     |
| 15) ¿Tienen sentido sus tareas?   | 4       | 3            | 2             | 1               | 0     |
| 16) ¿Habla con entusiasmo de su trabajo a otras personas?   | 4       | 3            | 2             | 1               | 0     |

SUME LOS CÓDIGOS DE SUS RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS 7 a 16 = ..... puntos .

## Apartado 3

ELIJA UNA SOLA RESPUESTA PARA CADA UNA DE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

PREGUNTAS

RESPUESTAS

|  | Muy preocupado | Bastante preocupado | Más o menos preocupado | Poco preocupado | Nada preocupado |
|--|----------------|---------------------|------------------------|-----------------|-----------------|
| En estos momentos, ¿está preocupado/a... |                |                     |                        |                 |                 |

|  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 17) por lo difícil que sería encontrar otro trabajo en el caso de que se quede sin él? | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 18) por si lo cambian de tareas contra su voluntad?                                    | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 19) por si le varían el salario (que no se lo actualicen)?                             | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 20) por si le cambian el horario contra su voluntad?                                   | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |

**SUME LOS CÓDIGOS DE SUS RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS 17 a 20 = ..... puntos .**

#### Apartado 4

ELIJA UNA SOLA RESPUESTA PARA CADA UNA DE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

PREGUNTAS

RESPUESTAS

|   | Siempre | Muchas veces | Algunas veces | Sólo alguna vez | Nunca |
|---|---------|--------------|---------------|-----------------|-------|
| 21) ¿Sabe exactamente qué margen de autonomía tiene en su trabajo?  | 4       | 3            | 2             | 1               | 0     |
| 22) ¿Sabe exactamente qué tareas son de su responsabilidad?   | 4       | 3            | 2             | 1               | 0     |
| 23) ¿En su dependencia le informan con suficiente antelación de los cambios que pueden afectar su futuro? | 4       | 3            | 2             | 1               | 0     |
| 24) ¿Recibe toda la información que necesita para realizar bien su trabajo?                               | 4       | 3            | 2             | 1               | 0     |
| 25) ¿Recibe ayuda y apoyo de sus compañeras o compañeros?   | 4       | 3            | 2             | 1               | 0     |
| 26) ¿Recibe ayuda y apoyo de su inmediato o inmediata superior?   | 4       | 3            | 2             | 1               | 0     |
| 27) ¿Su puesto de trabajo se encuentra aislado del de sus compañeros/as?                                  | 0       | 1            | 2             | 3               | 4     |

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 28) En el trabajo, ¿siente que forma parte de un grupo?                                   | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 29) ¿Sus actuales jefes inmediatos planifican bien el trabajo?                            | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 30) ¿Sus actuales jefes inmediatos se comunican bien con los trabajadores y trabajadoras? | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |

**SUME LOS CÓDIGOS DE SUS RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS 21 a 30 = ..... puntos .**

### Apartado 5

ESTE APARTADO ESTÁ DISEÑADO PARA PERSONAS TRABAJADORAS

QUE CONVIVAN CON ALGUIEN (PAREJA, HIJOS, PADRES...)

SI VIVE SOLO O SOLA, NO LO CONTESTE, PASE DIRECTAMENTE AL APARTADO 6

PREGUNTA

RESPUESTAS

|   |   |
|---|---|
| 31) ¿Qué parte del trabajo familiar y doméstico hace Ud.?                                   |   |
| Soy la/el principal responsable y hago la mayor parte de las tareas familiares y domésticas | 4 |
| Hago aproximadamente la mitad de las tareas familiares y domésticas                         | 3 |
| Hago más o menos una cuarta parte de las tareas familiares y domésticas                     | 2 |
| Sólo hago tareas muy puntuales  | 1 |
| No hago ninguna o casi ninguna de estas tareas  | 0 |

ELIJA UNA SOLA RESPUESTA PARA CADA UNA DE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

PREGUNTAS

RESPUESTAS

|   | Siempre | Muchas veces | Algunas veces | Sólo alguna vez | Nunca |
|---|---------|--------------|---------------|-----------------|-------|
| 32) Si falta algún día de casa, ¿las tareas domésticas que realiza se quedan sin hacer? | 4       | 3            | 2             | 1               | 0     |
| 33) Cuando está en el trabajo ¿piensa en las tareas domésticas y familiares?            | 4       | 3            | 2             | 1               | 0     |
| 34) ¿Hay momentos en los que necesitaría estar en el                                    | 4       | 3            | 2             | 1               | 0     |

trabajo y en casa a la vez?

**SUME LOS CÓDIGOS DE SUS RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS 31 a 34 = ..... puntos .**

### Apartado 6

ELIJA UNA SOLA OPCIÓN PARA CADA UNA DE LAS SIGUIENTES FRASES:

PREGUNTAS

RESPUESTAS

|   | RESPUESTAS |              |               |                 |       |
|---|------------|--------------|---------------|-----------------|-------|
|   | Siempre    | Muchas veces | Algunas veces | Sólo alguna vez | Nunca |
| 35) Mis superiores me dan el reconocimiento que merezco   | 4          | 3            | 2             | 1               | 0     |
| 36) En las situaciones difíciles en el trabajo recibo el apoyo necesario  | 4          | 3            | 2             | 1               | 0     |
| 37) En mi trabajo me tratan injustamente  | 0          | 1            | 2             | 3               | 4     |
| 38) Si pienso en todo el trabajo y esfuerzo que he realizado, el reconocimiento que recibo en mi trabajo me parece adecuado | 4          | 3            | 2             | 1               | 0     |

**SUME LOS CÓDIGOS DE SUS RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS 35 a 38 = ..... puntos .**

Este instrumento está diseñado para identificar y medir la exposición a seis grandes grupos de factores de riesgo para la salud de naturaleza psicosocial en el trabajo.

Los resultados:

- 1) Se anota los puntos que has obtenido en cada apartado en la columna : **puntuación**
- 2) Se compara la puntuación en cada uno de los apartados con los intervalos de puntuaciones. En las tres columnas de la derecha, aparecen los indicadores si la misma es «**verde**», «**amarillo**» o «**rojo**». Se indica la puntuación.
- 3) Finalmente se puede ver en qué situación de exposición se encuentra cada variable (**verde, amarillo o rojo**)



## **“INTERVENCIONES EN EL CAMPO DE LA PSICOLOGÍA DEL TRABAJO: TALLERES DE PREVENCIÓN EN SALUD MENTAL”**

Urtizberea F., Galeano., P. Sans, M. Moralejo, M y Petrucci, M

Catedra De Psicología Laboral – Facultad De Psicología (Unlp)

[ayg\\_pl@yahoo.com.ar](mailto:ayg_pl@yahoo.com.ar)

---

### **RESUMEN**

#### **Introducción**

El presente trabajo es el resultado de las actividades de investigación y extensión que la Cátedra de Psicología Laboral de la Facultad de Psicología de la UNLP, viene realizando en el ámbito del empleo público. Dichas actividades están vinculadas al Convenio de Actividades de Colaboración entre la Facultad de Psicología y UPCN (Centro de prevención, contención y abordaje de la violencia laboral en el ámbito público), como también al Proyecto de Extensión “Prevención en Salud Mental de Empleados del Sector Público” en FOECyT (Federación de Obreros y Empleados de Correo y Telecomunicaciones) y UPCN (Unión Personal y Civil de la Nación) seccional La Plata, donde participaron docentes, graduados y estudiantes.

Allí se abordaron diversos aspectos que hacen a la relación del trabajador con la organización y con la tarea. Uno de esos aspectos refiere a la violencia laboral en los contextos investigados, como se manifiesta y las formas de respuestas de los trabajadores a la misma.


Se destaca entonces que los trabajadores del sector público están expuestos en sus respectivos ámbitos laborales a riesgos psicosociales con consecuencias importantes en su salud física y psíquica, como también posibles repercusiones en el ámbito familiar. Esto permitió el diseño de propuestas de abordaje e intervención de estas problemáticas con la finalidad que los trabajadores se constituyan en agentes activos de detección primaria de salud, con perspectiva crítica en el análisis de los sistemas de trabajos a los cuales están expuestos. Dicha capacidad de análisis les permitirá luego, anticipar y prevenir posibles consecuencias negativas en su salud mental y la de sus compañeros.

**Palabras claves:** RPS- prevención- salud- empleo

---

### **TRABAJO COMPLETO**

#### **METODOLOGIA Y TECNICAS UTILIZADAS:**



**Objetivos:** evitar el padecimiento de los trabajadores sobre el soporte de optimizar sus capacidades, orientarlos e inducirlos en el rol de agentes de detección primaria de salud mental.

Instrumentar intervenciones organizacionales para mejorar la prevención en sus distintos niveles.

Propiciar y facilitar la difusión y esclarecimiento de la violencia psicolaboral y del estrés crónico.

**Metodología:** Se trabajó con la modalidad de Talleres de reflexión, con participación activa y refuerzo/construcción de redes de apoyo social. También presentación de leyes y normas laborales, aspectos informativos sobre abordaje gremial de las problemáticas y aspectos psicosociales del trabajo. Presentación de casos clínicos para su análisis en pequeños grupos, con debate posterior.

**Tiempo:** se programó la realización de 3 talleres en UPCN y en FOECyT, de 3 horas cada uno.


**Destinatarios:** se incluyeron a los delegados y trabajadores. Se estima una participación mínima de 10 personas aproximadamente por cada taller.

### **CONCEPTUALIZACIONES**

En base a las conceptualizaciones de S. Freud, J.M. Peiró Silla y C. Dejours, se considera que el trabajo es un fenómeno complejo y multifacético, es una construcción social producto de la interacción y de la vida humana en sociedad. Cada sociedad a través de sus instituciones y organizaciones transmiten valores y creencias sobre el trabajo y socializan a sus miembros en una determinada cultura. La actividad laboral puede contribuir al desarrollo de la persona y a su integración social o puede ser un factor fundamental de alienación.

De acuerdo a KATZ y KAHN (1993) toda Organización crea su propia cultura, con tradiciones, normas y folklore comunes. La cultura de una organización refleja las normas y valores del sistema formal, y la manera en que los reinterpreta el sistema informal. También refleja los tipos de gente que la organización atrae, los propios procedimientos laborales, su infraestructura, la forma de comunicación y como se ejerce la autoridad dentro del sistema.

El trabajo es la vía de acceso del hombre en la cultura, liga al individuo fuertemente a la realidad, y esta ligazón que el trabajo posibilita responde no solo a una economía social, sino también libidinal. Se destaca como actividad coordinada desplegada por hombres y mujeres para enfrentar lo que no puede obtenerse a través de lo que la organización prescribe, es decir, entra en juego la actividad subjetivante,



aquello que puede inventarse, imaginarse. Estas características destacan al trabajo como una construcción psicosocial.

En cuanto a las organizaciones, éstas muestran como los modos particulares de organizar el trabajo podrían funcionar como factores estructurantes de la subjetividad de individuos y de colectivos, o desestructurantes y productores de riesgos psicosociales, cuando la relación entre el persona y el trabajo se encuentra bloqueada.


El Dr. Neffa, J. (1998) señala que tanto los factores del medioambiente y los elementos que forman parte de las condiciones de trabajo, producen efectos a nivel colectivo como individual en los trabajadores. Ese conjunto de repercusiones de las exigencias del puesto de trabajo caracterizado por el trabajo prescripto, se denomina carga global de trabajo.

Gollac y Bordier (2011) estiman pertinente considerar los riesgos psicosociales en el trabajo, entendidos como riesgos para la salud mental, física y social, aquellos generados por las condiciones de empleo y los factores organizacionales y relacionales susceptibles de interactuar con el funcionamiento mental.

Los factores psicosociales de riesgo en el trabajo puestos en evidencia por la literatura científica pueden agruparse en torno de seis ejes. Son relativos a la intensidad del trabajo y al tiempo de trabajo, a las exigencias emocionales, a una autonomía insuficiente, a la mala calidad de las relaciones sociales en el trabajo, a los conflictos de valores y a la inseguridad de la situación de trabajo.

El trabajo de oficina y de servicios entra dentro del denominado sector terciario de la economía. Como característica del mismo, Dejours C. (1980) señala dos tipos de ansiedad, la relativa a la degradación del equilibrio psicoafectivo y del funcionamiento mental. Su producción se asocia a tácticas de discriminación y competencia que intoxican las relaciones laborales, la ruptura de las relaciones psicoafectivas espontáneas con los compañeros de trabajo, o la implicación forzada en relaciones de violencia y agresividad con la jerarquía. Esta perturbación de la economía psíquica es percibida como tensión que el trabajador tiene que controlar a riesgo propio, y de la necesidad de descargar la agresividad resultan contaminadas las relaciones familiares, o la necesidad de consumir sustancias diversas que alivien la tensión interna. En cuanto a la ansiedad que genera la degradación del funcionamiento mental, es producto de restricciones comportamentales que la realización de la tarea prescribe, donde el trabajador termina en la autorrepresión del pensamiento, la imaginación y sus movimientos. Frente al sufrimiento, los trabajadores despliegan defensas individuales (ej: sentimientos de robotización, consumo de sustancias lícitas o ilícitas, negación), o estrategias colectivas que permiten ordenar los lazos y el sentido del trabajo, como la construcción de reglas del oficio, en el mejor de los casos.

Las consecuencias se observan en las patologías de las relaciones sociales como es el caso del acoso moral, también hay que considerar el sufrimiento ético cuando una persona se le pide actuar en



oposición a sus valores profesionales, sociales o personales. Además, la experiencia de cambios incesantes o incomprensibles genera temor y sensación de incertidumbre, y es fuente de estrés.

Como producto de los cambios socioculturales característicos de las últimas décadas se evidencia un predominio de formas y prácticas sociales de control en lugar de las conocidas prácticas disciplinarias, la violencia laboral entonces toma el sentido ya no solo en relación a la dinámica del ejercicio del poder, sino como técnica necesaria que banaliza la injusticia, el abuso y el maltrato.


De acuerdo a la ley 13168 contra la violencia laboral (2003), se define y entiende a la violencia laboral al accionar de un funcionario y/o empleado público, que valiéndose de su posición jerárquica o de circunstancias vinculadas a su función, incurran en conductas que atenten contra la dignidad, integridad física, sexual, psicológica o social del trabajador, manifestando un abuso de poder llevado a cabo mediante el amedrentamiento, amenaza, inequidad salarial, acoso, maltrato físico, psicológico y/o social.

Su manifestación más frecuente es el maltrato psíquico y social (desvalorización y hostilidad continuada y repetida), acoso (acción persistente y reiterada de incomodar o insultar en función de un rasgo característico), acoso sexual, maltrato físico e inequidad salarial.

Scialpi, D. (2001) plantea que la violencia es un vínculo, una forma de relación social por la cual uno de sus términos realiza su poder acumulado, y es en estas relaciones cotidianas donde se produce y se reproduce la violencia invisible, no hablada pero consentida por el temor del sometido que la padece y negada por la complicidad domesticada de la mayoría, que lo victimiza nuevamente cada vez que se atreve a pedir amparo. Sostiene que la violencia en la gestión de personal en el ámbito público se encuentra naturalizada, normalizada, invisibilizada, y consentida por sus integrantes, lo que permite su reproducción. Los organismos internacionales la consideran una amenaza para la salud pública, paso de ser un “hecho inevitable” a una “epidemia”.

A pesar de que el estado experimentado numerosas transformaciones el empleo público presenta características perdurables: falta de profesionalización y oportunidades para el ingreso a un sistema de carrera que lejos se encuentran de estar basado en el mérito, en la capacitación y el desarrollo. Siguiendo la definición de la OIT (2005) el empleo en el sector público es precario porque implica un trabajo inseguro, incierto, delicado, que establece una referencia hacia las condiciones de vida y de trabajo que no ofrecen ninguna garantía.

La realidad laboral actual es compleja, por factores del contexto vinculados a procesos organizacionales y sociales globales, a una mayor interacción entre sectores públicos, privados y sin fines de lucro, a la diversidad de la población en general, y una creciente preocupación por la calidad de vida. Esta problemática lleva a poner el foco sobre la salud ocupacional.



La Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) consideran la salud ocupacional como: "La rama de la salud pública que busca mantener el máximo estado de bienestar físico, mental y social de los trabajadores en todas las ocupaciones, protegerlos de los accidentes de trabajo y las enfermedades profesionales. En suma, adaptar el trabajo al hombre."

Entonces, desde el punto de vista preventivo, la salud mental es un proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona. Se debe partir de presunción de capacidad de todas las personas. (La ley Nacional de Salud Mental Nº 266577 (2011) en el capítulo II artículo 3º).

En ese sentido, la APS (Atención Primaria de la Salud) plantea que la función de los agentes de salud mental apunta a focalizar en la calidad de vida de las familias y redes sociales con sus miembros, las organizaciones, etc. Pero también resulta primordial ocuparse de la salud positiva cooperando con la generación de procesos de protección y promoción de lo que no está dañando en el campo de lo mental y emocional.

En este sentido, se trataría de pensar en el diseño de estrategias tanto individuales como organizacionales, orientadas a evitar el padecimiento de los trabajadores sobre el soporte de optimizar sus capacidades y consolidar una red de apoyo social, con el objetivo principal de inducirlos en el rol de agentes de detección primaria de salud mental.

Cuando se trabaja desde la perspectiva de salud positiva no se toma en cuenta el riesgo sino el potencial de salud de la comunidad o grupo social del que se trate y de todo ser humano. La actualización de este potencial de salud positiva implica la participación y el refuerzo de las redes sociales de apoyo, ya que las personas aisladas y con insuficiente apoyo social tienden a sufrir más enfermedades.

### **DISEÑO DEL TALLER:**

Los talleres se organizaron teniendo en cuenta las temáticas planteadas en la metodología, las mismas se dispusieron de la siguiente manera:

- Apertura: presentación del Proyecto de Extensión, objetivos y actividades, integrantes y participantes del taller.
- Desarrollo:
  1. Abordaje de las leyes y normas laborales a cargo de un letrado, y de la estructura y actividades gremiales.

Se apunta a que los trabajadores conozcan sus derechos y las leyes que los amparan, como también el rol gremial.

2. Presentación teórica de los conceptos de trabajo, empleo, riesgos psicosociales, aspectos estructurantes y desestructurantes del ámbito laboral, en especial dos formas características del empleo público: acoso moral y síndrome del quemado.

Se pretende que a partir del abordaje teórico y los casos clínicos, puedan reflexionar sobre los valores, creencias, prácticas y visibilizar supuestos de la vida cotidiana internalizados.

3. Presentación de casos clínicos: a partir de la conformación en pequeños grupos se trabajó en el análisis de casos referidos a acoso laboral y otro al síndrome del quemado.

Se pretende que los grupos reflexionen sobre los valores institucionalizados, sus propias vivencias, compartiendo sus experiencias laborales.

- Plenario: Análisis de lo elaborado por cada grupo, producto de la reflexión y debate conjunto. Puesta en común y debate general, recepción de propuestas de intervención.

### **Conclusiones**

A partir de lo trabajado en los talleres es posible determinar algunos emergentes semejantes en ambos grupo de trabajo:

- Condiciones ambientales precarias
- Falta de recursos materiales para hacer su labor
- Ausencia de capacitaciones
- Falta de reconocimiento en el desempeño
- Desmotivación laboral
- Reconocimiento por parte de los trabajadores de las malas condiciones de trabajo
- Relaciones interpersonales conflictivas y deterioradas
- Acoso moral, sexual, estres
- Objetivos y metas poco conocidos
- Sin procesos de evaluación
- Asignación poco clara de las tareas
- Interés por las temáticas abordadas

### **Bibliografía**

ALONSO, H., GALEANO P. y colab. (2009) Vivencia colectiva subjetiva de las condiciones de trabajo en el ámbito público. Trabajo presentado en el II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología UNLP, La Plata, Buenos Aires – Argentina

BOSQUED, M. (2005), *“Mobbing. Como prevenir y superar el acoso psicológico”*. Paidós, Barcelona.

BOSQUED, M. (2008), "*Quemados. El síndrome de Burnout: Que es y como superarlo*". Paidós, Barcelona.

DEJOURS, C. (1980) Trabajo y desgaste mental: una contribución a la psicopatología del trabajo. Editorial Hvmánitas. Buenos Aires. Caps. 2, 3, 6 y conclusiones.

DEJOURS, C. (1992) Psicopatología del trabajo. Editorial Hvmánitas. Buenos Aires.

DEJOURS, C. (2006) La banalización de la injusticia social. Editorial Topia. Buenos Aires

DEJOURS, C. (2007) Vulnerabilidad psicopatológica y nuevas formas de organización del trabajo. Traducción Wlosko M.

FREUD S, *El malestar en la cultura*. Nota 5. Bs. As. Editorial Amorroutu

LEY 13168 LEY DE VIOLENCIA LABORAL Administración Pública de la Provincia de Buenos Aires. PUBLICACION EN BOLETIN OFICIAL 24-02-2004

Neffa, Julio "¿Qué son las condiciones y medio ambiente de trabajo?" Editorial Humanitas 1998

O.I.T. "El mejoramiento de las condiciones de trabajo y medio ambiente, un programa internacional" Ginebra OIT 1984

O.I.T.. "Factores psicosociales en el trabajo. Naturaleza, incidencia y prevención". Ginebra: OIT; 1986.

Peiró Silla, J.M. "El trabajo como fenómeno psicosocial" Cap. 1 en Tratado de Psicología del Trabajo Vol.II. Editorial Síntesis. Madrid 1996

SCHLEMENSON A. (2002): *La Perspectiva ética del Análisis organizacional*" Editorial PAIDOS. Buenos Aires.

SCIALPI, D (2001) La violencia laboral en la administración pública argentina. (PDF) [www.docstoc.com](http://www.docstoc.com)

UPCN: Violencia Laboral – Cuaderno de Igualdad de Oportunidades – Serie Derechos. [www.upcndigital.org](http://www.upcndigital.org)

---

**EMPLEABILIDAD PERCIBIDA EN ALUMNOS DE LOS ÚLTIMOS AÑOS DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA, PSICOPEDAGOGÍA Y GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS - ESTUDIO PRELIMINAR**


Alonso, Horacio Jorge; Izquierdo Rus, Tomás y Domínguez Daniel Alberto

Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Psicología (Argentina) – Universidad de Murcia , Facultad de Educación (España), Universidad Católica de La Plata, Facultad de Humanidades y Facultad de Ciencias Económicas (Argentina).

[horacioj\\_alonso@fibertel.com.ar](mailto:horacioj_alonso@fibertel.com.ar)

---

**RESUMEN**



El principal interés del presente trabajo es conocer con mayor precisión las expectativas de variables de empleabilidad en alumnos que a corto plazo se encontrarán buscando su inserción en el mercado laboral. Por su carácter preliminar solamente se incluye el análisis del resultado del cuestionario de una muestra parcial.

### **Muestra**

Alumnos del sexto año de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, últimos años de Psicopedagogía y Gestión de Recursos Humanos de la Universidad Católica de La Plata. Todos los encuestados se encontraban en situación de buscar empleo.

**Naturaleza Metodológica:** Diseño de Investigación de Estudio de Campo, cuyo objetivo es Exploratorio Descriptivo. Recolección y elaboración de los datos mediante metodología cualitativa -cuantitativa.

**Naturaleza Temporal:** Dada la naturaleza del estudio, se efectuó un estudio de corte sincrónico.

**Selección de Casos:** Acorde a la naturaleza metodológica, la muestra es no probabilística. Al momento del presente informe la Muestra tiene una N= 58 personas. Quedando homologadas por su naturaleza variables tales como región geográfica, sexo (masculino y femenino) y su pertenencia a los contextos universitarios mencionados.

**Técnica de Recolección de Datos: para el estudio de la empleabilidad percibida** el trabajo de campo fue realizado mediante la implementación de las siguientes técnicas psicológicas:

- La Escala de percepción subjetiva sobre la contratación de los empresarios (Escala Likert)
- Y la Entrevista, como instrumento fundamental de exploración psicológica.

### **Discusión preliminar**


¿Que es la empleabilidad? La capacidad de entrar al mercado laboral con el fin de desarrollar el potencial personal a través de un empleo

¿De qué depende la empleabilidad? Depende tanto de las características personales como de las del mercado laboral.

¿Cuál son los componentes de la empleabilidad? 1) potencialidades personales; 2) habilidades de marketing y disponibilidad para el empleo; 3) presentación y 4) contexto personal y laboral.

Con respecto a las expectativas de empleabilidad en términos generales aparece un discurso que enfatiza la calidad de la formación y el potencial personal como determinantes del buen éxito de la inserción laboral, especialmente en el ámbito de la formación universitaria. Desde una perspectiva crítica, el discurso de la empleabilidad preconiza la necesidad de que dicha formación permita una adecuada incorporación al mundo laboral; en suma, que favorezca el desarrollo de la empleabilidad de los graduados.





El concepto de empleabilidad ha sido utilizado como la capacidad del individuo para obtener un empleo, teniendo en cuenta la interacción entre sus características personales y el mercado de trabajo. De manera similar podríamos describir las condiciones de empleabilidad como la correspondencia entre las características de la formación y los requerimientos del medio laboral. Ahora bien, cuando hablamos de empleabilidad, de percepción de empleabilidad y de actitud frente a la misma estamos trabajando paralelamente el fenómeno del desempleo. Tomás Izquierdo Rus ha señalado que “quien se encuentra desempleado, se supone que no está inactivo, sino que se halla en la búsqueda de un empleo. Hay que tener en cuenta en esta interacción la existencia de dos actores sociales: quien demanda trabajo, y el medio con determinados requerimientos que, muchas veces, aquellas personas que buscan empleo no llegan a cumplir. Se hace evidente la presencia de un tipo de interacción negativa entre el sujeto y el mercado laboral, que iría en detrimento de las condiciones de empleabilidad. Izquierdo menciona en este sentido estas alternativas de desajuste entre oferta y demanda de trabajo como “jobless” como déficit estructural del puesto de trabajo y “workless” déficit de aptitudes laborales de las personas que buscan empleo.

### **Resultados**

Experiencia, formación profesional y cualidades personales serían los tres aspectos que más definirían la expectativa selectiva para los puestos de trabajo, siguiéndole recién después la especialización profesional. Por el contrario, la circunstancia más depreciada por los posibles empleadores para un postulante sería en los sujetos estudiados el “tiempo que llevan desempleados”, le sigue la “Situación Económica” el ser “perceptor o no de Subsidio por desempleo”.

### **Conclusiones**

Desde la profesión que nos compete podemos ayudar a reparar los posibles desajustes citados por Izquierdo mediante la Orientación Profesional y la capacitación en Recursos Humanos para organizaciones.

Encontrar un equilibrio entre las responsabilidades sociales y las responsabilidades personales en la búsqueda de empleo, es uno de los grandes retos que actualmente tienen los servicios de empleo. Las siguientes etapas del trabajo de investigación permitirán, estudiando una muestra más amplia y abarcando diferentes grupos etáreos, corroborar o no la persistencia de los hallazgos hasta el momento obtenidos, como así también precisar y hacer más eficiente nuestra modalidad de intervención psicosociolaboral.

**Palabras claves:** empleabilidad – actitud – trabajo - mercado

## **LA APROPIACION DE TECNOLOGIAS EN ORGANIZACIONES Y LA GESTION DE CAPITAL HUMANO**

Cornejo, Hernán

Facultad De Ciencias Económicas Y Estadística (U.N.Rosario) – Facultad De Ciencias Empresariales (UAI)

[h\\_cornejo@fibertel.com.ar](mailto:h_cornejo@fibertel.com.ar)

### **RESUMEN**

El presente trabajo que integra una investigación de mayor alcance, resultantes de trabajos profesionales de Consultoría de Gestión del cambio organizacional que realiza el Grupo interdisciplinario de profesionales que dirijo, en organizaciones públicas y privadas de nuestra región


Es indudable el impacto que han producido los avances de los desarrollos tecnológicos (sistemas de gestión de base informática y tecnologías de producción flexible) en las organizaciones, colaborando eficientemente en los procesos de integración y coordinación de actividades y procesos organizacionales (que la división taxativa del trabajo había dificultado), así como la respuesta productiva adaptativa en tiempo real, a los cambios en los niveles de demanda propios de los mercados de nicho actuales.

Sin embargo recorriendo la Bibliografía y analizando la propia experiencia de implementaciones tecnológicas desarrolladas en organizaciones en las cuales nos hemos desempeñado, surgió la problemática de cómo el impacto de las mismas muchas veces no lograba atravesar más allá de la sistematización de procesos operativos, que quizás se hubieran logrado con una buena definición y formalización de procesos, sin la ingente inversión de tiempo y dinero que dichas implementaciones reclaman.

A partir de la experiencia surgieron distintos supuestos pero el que asumía mayor importancia era el despliegue de las interrelaciones entre los procesos decisorios, los marcos de interrelación estructural y cultural entre las personas y grupos y los procesos y prácticas virtuosas que aquellos desplegaban, como parte de los procesos de adaptación al contexto que desarrollaban las organizaciones

Es así que este trabajo tiene por objetivo poner en consideración la compleja trama de interrelaciones entre el liderazgo, la comunicación y el aprendizaje organizacional, en procesos de implementación-apropiación de sistemas tecnológicos de base informática y producción flexible de última generación, en organizaciones de nuestro medio.

La importancia que asumen estos estudios es múltiple. Las organizaciones que implementan sistemas tecnológicos pueden contar –salvando obviamente las especificidades de la apropiación desde el punto de vista cultural particular- con una guía que oriente sus pasos, al haberse identificado aquellas dimensiones o variables de la gestión en el cual impactan estructuralmente este tipo de sistemas. Esto



posibilitará tomar recaudos en la dinámica de desarrollo de la implementación-apropiación disminuyendo el nivel de riesgo sistémico.

Las empresas desarrolladoras de los sistemas tecnológicos y sus partner locales, encontraran formalizados científicamente los obstáculos que identificados por la experiencia de trabajo, quizás no cuenten con un análisis causal serio y lo que es más importante con una metodología de trabajo que permita salvar los posibles serios inconvenientes de las implementaciones tecnocráticas que no respetan las idiosincrasias, las interrelaciones y las formas particulares de ser y hacer de las organizaciones clientes.

La metodología de trabajo se desprende de las prácticas de investigación-acción propias del desarrollo del trabajo profesional de Consultoría. Se trabajó con un diseño fundamentalmente cualitativo a partir del uso de instrumentos de recolección de datos propios (Cuestionarios, Entrevistas abiertas y semiestructuradas, talleres de discusión con consultores tecnológicos, gerentes y líderes de proyecto, usuarios clave y críticos de la implementación, titulares, funcionarios, directivos y gerentes de las organizaciones, etc. Se definieron las categorías de análisis fundamentales a partir de un enfoque comparativo de las organizaciones tomadas en estudio (n=20 con 12 implementaciones de sistemas tecnológicos de base informática y 8 de sistemas tecnológicos de producción flexible)

Entre los resultados obtenidos –confrontados con experiencias internacionales- se avanzó en determinar la importancia de los liderazgos tecnológicos (con sus especificidades respecto al liderazgo habitual) que mapea la estructura de conocimiento de las organizaciones identificando los actores claves que concentran los mismos y a partir de procesos de interrelación y comunicación logrados le dan forma a la estructura inteligente del sistema tecnológico adaptándolo a las condiciones propias de la organización.

Más allá de lo anterior en mucho de los casos estudiados, la ausencia de lineamientos de visión claros de nivel organizacional, imposibilita aprovechar el potencial estratégico de los sistemas tecnológicos, aprovechándose de los mismos la sistematización de actividades táctico-operativas, las cuales podrían haberse realizado con formalizaciones de procesos cotidianos, sin la necesidad de tan importantes inversiones.

**Palabras claves:** organización – tecnología – apropiación – cultura organizacional

---

## **CONSTRUCTOS FUNDACIONALES de la PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL POSITIVA**


**Coordinador:** Alicia Omar

CONICET-UNR

[agraomar@yahoo.com](mailto:agraomar@yahoo.com)

### **RESUMEN GENERAL DE LA MESA TEMÁTICA**

La psicología organizacional positiva es un área de reciente aparición en el escenario de la psicología científica. El término se emplea para identificar un nuevo enfoque en la gestión de los recursos humanos. Para diferenciarlo de otros enfoques se ha establecido un conjunto de criterios que deben cumplir los constructos para ser incluidos en este espacio psicológico, a saber: estar basados en la teoría y la investigación, ser medidos a través de instrumentos válidos y confiables, tener un impacto positivo sobre la satisfacción y el nivel individual de rendimiento laboral, y, sobre todo, más que rasgos fijos, ser estados susceptibles de cambio y desarrollo. Por ser uno de los tres pilares de la Psicología Positiva, conjuntamente con las emociones positivas y los rasgos positivos, la Psicología Organizacional Positiva demanda precisiones conceptuales a efectos de evitar la proliferación indiscriminada de conceptos y un cuerpo de investigación sin la adecuada teorización, como ya ha ocurrido con otros dominios de la psicología. De allí la importancia de confrontar cada concepto con los criterios de inclusión antes de incorporarlos a esta nueva red nomológica. A partir de un exhaustivo análisis, hemos determinado que sólo unos pocos reúnen los requisitos exigidos para formar parte de la Psicología Organizacional Positiva. Tales constructos, denominados *fundacionales*, incluyen los de capital psicológico, comportamientos de ciudadanía organizacional, compromiso organizacional, valores culturales, justicia organizacional, confianza en la empresa y satisfacción laboral. Asimismo, se están considerando otros conceptos, denominados constructos *emergentes*, los que a partir de la bibliografía científica más reciente están demostrando ser potenciales candidatos para integrar este nuevo campo psicológico. Entre estos se destacan los conceptos de liderazgo transformador, flexibilidad laboral, identificación empresarial, estrategias de manifestación emocional y enriquecimiento trabajo-familia. El objetivo general de esta mesa es presentar algunos de los constructos fundacionales, incluyendo tanto el análisis de sus aspectos teóricos-conceptuales como la evidencia empírica reunida hasta la fecha. La elección de los constructos a presentar por cada participante de esta mesa se basa, principalmente, en el nivel de especialización logrado a través de la realización sistemática de trabajos de investigación sobre la temática. En este sentido, por ejemplo, Alicia Omar presentará un panorama sobre los Comportamientos de Ciudadanía Organizacional como resultado de la ejecución sistemática de un conjunto de proyectos intra y transculturales sobre el tema. Laura Paris presentará la temática de la



Satisfacción Laboral, sobre la que ha logrado un alto grado de experticia por haber sido uno de los ejes centrales de su propia tesis doctoral. Juan Diego Vaamonde abordará el tema de la Justicia Organizacional sobre el que ha trabajado durante los últimos años por ser una de las variables estructurales de su tesis doctoral recientemente concluida. Finalmente, Solana Salessi presentará el tema del Capital Psicológico, el que acaparó su atención desde el momento mismo que irrumpió como constructo independiente en el contexto de la psicología organizacional, por lo que lo incorporó como una de las variables clave en el marco de su tesis doctoral, actualmente en progreso.

**Palabras claves:** comportamientos de ciudadanía organizacional- satisfacción laboral- capital psicológico- justicia organizacional

---

## Trabajo Completo

### Ponencia 1

#### **COMPORTAMIENTOS DE CIUDADANIA ORGANIZACIONAL**

Alicia Omar


CONICET-Universidad Nacional de Rosario

[agraomar@yahoo.com](mailto:agraomar@yahoo.com)

---

## RESUMEN

El efectivo funcionamiento de una organización es altamente dependiente de actividades espontáneas que van más allá de los requerimientos prescritos por el rol. Esos comportamientos ya fueron denominados “extra rol” por Katz y Kahn y, más recientemente, como “Comportamientos de Ciudadanía Organizacional” (CCO), por Smith, Organ y Near. Los CCO se refieren a todas aquellas acciones discrecionales, que sobrepasan las expectativas formalmente requeridas para el desempeño de un determinado rol y que resultan beneficiosas para las organizaciones. Se manifiestan a través de un amplio rango de conductas altruistas o de cooperación, que no son directamente exigidas ni recompensadas, pero que contribuyen a generar relaciones interpersonales armoniosas en el lugar de trabajo. Para ser considerado de “ciudadanía organizacional” el comportamiento tiene que ser *voluntario* (no puede ser formalmente prescrito o recompensado, ni formalmente castigado en el caso de su no ocurrencia); *intencional* (resultado de una decisión deliberada para ejecutarlo); *percibido de manera positiva* (ya sea por el propio actor ya sea por el observador) y *desinteresado* (orientado



básicamente a beneficiar a alguien o alguna cosa, más que al propio actor). A pesar que desde hace tiempo se ha reconocido la importancia de los CCO para el funcionamiento eficaz de empresas e instituciones, recién en los últimos años aparecen registros de investigaciones sistemáticas desarrolladas con el objetivo de evaluar la pertinencia empírica de tales comportamientos. Los primeros intentos estuvieron orientados al estudio de conductas convencionales tales como ayuda y espíritu deportivo. Los CCO de ayuda se refieren a aquellas conductas ejecutadas con la intención explícita de colaborar con una persona en la ejecución de una tarea relevante para la organización e incluyen acciones tales como orientar a los nuevos empleados, ofrecerse como voluntario sin que haya habido una solicitud explícita, compartir responsabilidades por los errores del grupo de trabajo y similares. Los CCO de virtud cívica hacen referencia a aquellas conductas que revelan involucramiento y participación responsable en la vida política de la organización, como es el caso de la asistencia voluntaria a encuentros y eventos promovidos por ella, ponerse “a tono” con los acontecimientos organizacionales y similares. En la actualidad, la identificación y operacionalización de nuevas dimensiones está ampliando rápidamente esta red nomológica. Tal es el caso de los comportamientos prosociales de voz (expresión intencional de ideas, información y opiniones con propósitos de cooperación y altruismo) y los de silencio prosocial (ocultamiento intencional de ideas, información y opiniones basado en motivos altruistas o solidarios), recientemente introducidos en la literatura científica. Paralelamente, se está asistiendo al aumento progresivo de los estudios orientados al desarrollo de instrumentos para la evaluación y monitoreo de los CCO, así como a la consecuente identificación de sus antecedentes y de sus potenciales consecuencias. A su vez, y con el surgimiento de la Psicología Positiva que está propiciando una nueva mirada sobre el impacto que tienen las virtudes cívicas en el ámbito laboral y sobre las organizaciones que se esfuerzan por crear las condiciones para que los individuos puedan ser mejores ciudadanos. En este sentido, un sustancial cuerpo de investigaciones en psicología organizacional está demostrando que los CCO benefician tanto a la organización como a los empleados. Los beneficios de los CCO para la organización, se traducen en empleados con mayores niveles de dedicación y compromiso organizacional, que producen productos de mayor calidad y contribuyen al logro de sus metas. Los beneficios de los CCO para los empleados, se reflejan en un entorno laboral más cooperativo, caracterizado por altos niveles de intercambios prosociales. El objetivo de la presente ponencia consiste en una “puesta al día” de los hallazgos más recientes sobre el tema, remarcando las tendencias que guían y orientan los estudios actuales, y aportando evidencia empírica de la inclinación de los argentinos a involucrarse en CCO.


**Palabras clave:** espíritu deportivo- altruismo- ayuda- silencio prosocial

## TRABAJO COMPLETO

El efectivo funcionamiento de una organización es altamente dependiente de actividades espontáneas que van más allá de los requerimientos prescritos por el rol. Esos comportamientos ya fueron denominados “extra rol” por Katz y Kahn a comienzos de los años 1970 y, más recientemente, como “comportamientos de ciudadanía organizacional” (CCO), por Smith, Organ y Near (1983). Los CCO fueron definidos como todo y cualquier comportamiento que beneficia y/o pretende beneficiar a la organización, que es discrecional y que sobrepasa las expectativas existentes para un determinado papel (Organ, 1988). Tal definición tiene cuatro implicaciones fundamentales: a) el CCO tiene que ser voluntario, o sea, no puede ser formalmente prescrito o recompensado, ni formalmente castigado en el caso de su no ocurrencia; b) tiene que ser intencional, o sea, resultado de una decisión deliberada para ejecutarlo; c) tiene que ser percibido de manera positiva, ya sea por el propio actor ya sea por el observador; d) tiene que ser desinteresado, o sea, orientado básicamente a beneficiar a alguien o alguna cosa, más que al propio actor.

Desde el surgimiento del concepto se ha asumido que se trata de un constructo multidimensional. En su trabajo fundacional, Smith, Organ y Near (1983) identificaron dos principales formas de CCO: altruismo (comportamientos de ayuda dirigidos a individuos específicos), y cumplimiento general (comportamientos de ayuda dirigidos a la organización como un todo). Más tarde, Organ propuso un modelo integrado por cinco dimensiones: altruismo, cumplimiento general, virtud cívica (participación en los eventos promovidos por la organización), cortesía (dar informaciones a efectos de prevenir la ocurrencia de problemas vinculados con el trabajo) y espíritu deportivo (tolerar los inevitables inconvenientes laborales sin quejarse). Podsakoff, MacKenzie y Hui (1993) extendieron el modelo de Organ proponiendo las dimensiones de armonía interpersonal (búsqueda de beneficios para la organización aún a costa de los intereses personales) y protección de los recursos de la compañía (evitación de comportamientos negativos que abusen de los recursos de la empresa para uso personal). Integrando marcos teóricos provenientes de la historia, la filosofía y la ciencia política, Van Dyne, Graham y Dienesch (1994) desarrollaron tres nuevas categorías basadas en las teorías de ciudadanía cívica. Sus tres categorías (obediencia, lealtad y participación cívica) constituyen el denominado “síndrome de ciudadanía activa”, por el cual los trabajadores se comprometen a tener una participación responsable en su lugar de trabajo. Cada una de estos modelos de CCO contó con su correspondiente operacionalización a través de instrumentos (básicamente escalas tipo Likert) para medir las diferentes categorías propuestas.


Con el propósito de elucidar las semejanzas y diferencias entre los tipos de comportamientos y, paralelamente, establecer las distinciones entre comportamientos intra y extra papel, Van Dyne y sus



colegas propusieron una taxonomía basada en dos dimensiones contrastantes: comportamiento promotor y prohibitivo, por un lado, y comportamiento afiliativo y desafiador, por otro. El comportamiento promotor es proactivo, estimula y hace que las cosas ocurran; el prohibitivo es preventivo, incluye la protección de individuos con menor poder y/o evita la ocurrencia de conductas inapropiadas o no éticas. El comportamiento afiliativo es interpersonal y cooperativo, fortalece las relaciones y está orientado hacia el otro. El comportamiento desafiador enfatiza ideas y problemas, está orientado a los cambios y puede perjudicar las relaciones interpersonales. Desde una perspectiva teórica, la taxonomía propuesta por Van Dyne ha hecho una importante contribución a la organización de este campo de estudio, habida cuenta que los límites entre comportamientos extra e intra papel suelen ser interpretados de diferente manera por parte de los empleados. Algunos pueden creer que un comportamiento dado es un CCO, mientras que otros, que definen más ampliamente sus responsabilidades laborales, pueden considerar la misma tarea como un comportamiento inherente a su rol. Una muestra elocuente de tal distorsión perceptiva lo constituyen los hallazgos de Vey y Campbell (2004), quienes encontraron que frente a un listado de ítems orientados a explorar CCO y comportamientos intra papel, el 85% de los participantes categorizó como intra papel a 17 de los 30 ítems de CCO. Observaron que los ítems correspondientes a las dimensiones de cortesía y rectitud fueron considerados más frecuentemente como intra papel, mientras que los ítems pertenecientes a las dimensiones de altruísmo y virtud cívica, fueron más frecuentemente considerados como comportamientos extra-papel. Desde una perspectiva empírica, la taxonomía de Van Dyne favoreció el desarrollo de una sucesión de instrumentos tendientes a evaluar los diferentes tipos de CCO.

Cuando ya parecía que no quedaban facetas de los CCO por identificar, fue la propia Van Dyne, esta vez en asociación con LePine, quienes introdujeron la categoría de comportamientos de “voz” (voice behavior, LePine & Van Dyne, 1998), para referirse a la expresión de ideas, información u opiniones relevantes para el trabajo, basada en motivos altruistas o de cooperación. Al comparar este nuevo comportamiento con el tradicional CCO de ayuda, empleando la taxonomía de Van Dyne y Parks (1995), surge que si bien ambos son comportamientos promotores y proactivos e indican que los individuos que se identifican con ellos están satisfechos con sus organizaciones, se distinguen en varios aspectos. Los CCO de ayuda se traducen en colaboraciones frente a un problema o una tarea relevante para la organización, tales como orientar a los nuevos compañeros, reemplazar a los ausentes, compartir la sobrecarga de trabajo y similares. Los CCO de voz, por referirse a la manifestación libre de opiniones y el desafío constructivo al *status quo* con el objetivo de mejorar, y no simplemente de criticar, pueden contribuir no sólo al éxito del grupo, sino también, y principalmente, al éxito de las organizaciones por el énfasis que ponen sobre las cuestiones de flexibilidad, innovación y desarrollo continuo. Los CCO de






ayuda tienen por objetivo preservar o desarrollar las relaciones interpersonales, mientras que los de voz pueden perturbarlas. Los CCO de ayuda implican aceptación y orientación hacia el presente, mientras que los de voz sugieren cambio y se orientan hacia el futuro, lo que puede ser, respectivamente, traducido por las expresiones “está OK” y “podría ser mejor”.

La categoría de comportamientos de “silencio” ha sido la más reciente incorporación a la red nomológica de los CCO y, posiblemente, no sea la última. Los CCO de silencio, en contraposición con los CCO de voz, fueron definidos como el ocultamiento intencional de ideas, información y opiniones, basado en motivos altruistas o de cooperación (Van Dyne, Ang & Botero, 2003). En la actualidad, ya se han realizado algunos estudios sobre los comportamientos de voz (LePine & Van Dyne, 2001; Omar & Uribe, 2005), en tanto que los comportamientos de silencio recién están siendo objeto de investigaciones empíricas (Omar, 2009).

Paralelamente a estos esfuerzos por identificar los componentes del constructo, se registran esfuerzos por clarificar sus posibles determinantes. La teoría del intercambio social ha sido uno de los encuadres teóricos más frecuentemente empleados para explicar la emergencia de los CCO. En este sentido, por ejemplo, se ha postulado que si los empleados piensan que son tratados con respeto y consideración por parte de sus supervisores y por la organización en su conjunto, devuelven tal tratamiento con una mayor cantidad de CCO. Asimismo se ha recurrido al principio de reciprocidad (uno de los principios de la teoría del intercambio social) y a la teoría del intercambio en el trabajo (un refinamiento de la teoría del intercambio social) para explicar que los comportamientos de ayuda se vinculan con la calidad del tratamiento recibido.

Un importante cuerpo de literatura documenta el impacto que tienen tanto las variables personales como las contextuales sobre la ejecución de los CCO. Entre las características personales, el género, los valores y la personalidad, han sido frecuentemente considerados como antecedentes privilegiados. En cuanto al género, se ha observado que las mujeres ejecutan un mayor número de CCO de ayuda, quizá porque las características de estos CCO son consistentes con cualidades estereotípicamente adscriptas al género femenino. En lo que hace a los valores personales, se ha constatado que entre los colectivistas prevalecen los CCO de ayuda mientras que entre los individualistas, lo hacen los CCO de voz. Observaciones que fueron explicadas por la mayor tendencia a preservar la armonía grupal por parte de los colectivistas, lo que los lleva a ayudar a los demás aún a costa de su propio beneficio y a no manifestar sus opiniones a fin de evitar la ruptura del orden establecido. En cuanto a los rasgos de personalidad, se ha observado que las dimensiones de introversión y rectitud son las que exhiben las relaciones más fuertes con los CCO de altruismo.




En cuanto a las variables contextuales, se ha señalado que el tipo de contrato laboral juega un rol importante en la ejecución de los CCO, desde el momento que los empleados temporarios se comprometen menos con la organización y despliegan un menor número de CCO que sus compañeros permanentes. A su vez, se ha informado que el compromiso con la organización, las percepciones de justicia (tanto procedimental como interaccional) y el apoyo percibido se asocian significativa y positivamente con los CCO. Recientemente se ha demostrado, además, el impacto positivo de los CCO sobre la satisfacción laboral y el aumento de la productividad, así como la importancia que revisten los CCO para el eficaz funcionamiento de las organizaciones. En relación a este último punto, se ha demostrado que los CCO benefician tanto a la organización como a los empleados. La empresa se beneficia teniendo un grupo de empleados dedicados, que no sólo permanecerán más tiempo en sus puestos, sino que producirán productos de mayor calidad, contribuirán al logro de las metas organizacionales y fomentarán un mejor clima laboral. Por su parte, los empleados que ejecutan CCO experimentan un aumento sustantivo de la afectividad positiva y de los lazos emocionales con sus jefes y supervisores. Finalmente hay que destacar que por tratarse de un constructo pasible de ser desarrollado, son muchas las empresas que están implementando programas para contribuir al despliegue sostenido de estos comportamientos por parte de sus empleados.

### **Algunos aportes locales al desarrollo de los CCO**

La ejecución de sucesivos proyectos de investigación, desde el año 2001 hasta la fecha, ha permitido a la autora del presente artículo efectuar algunas contribuciones al desarrollo local de la Psicología Organizacional Positiva en general y, de los CCO, en particular.

El primer proyecto, denominado *Cultura, justicia y ciudadanía organizacional. Un estudio intra y transcultural (2001-2003)*, ejecutado conjuntamente con un grupo de investigadores brasileros y otro grupo mexicano, tuvo como objetivo analizar si las tradiciones, valores y normas de la sociedad en la que las empresas operan, actúan como moderadores de las relaciones entre las prácticas organizacionales y las cogniciones, actitudes y comportamientos asociados con el trabajo. En el marco de este proyecto se exploraron los valores personales de los empleados (como reflejo de la cultura nacional), las prácticas de gerenciamiento de los recursos humanos (como indicadores de la cultura organizacional), las percepciones de justicia, el nivel de compromiso y la predisposición de los empleados para ejecutar comportamientos de ciudadanía organizacional. Se recolectaron datos simultáneamente en los tres países, logrando una muestra total integrada por 997 trabajadores. Como en esta primera instancia se exploraron las variables con instrumentos éticos (desarrollados en otros contextos culturales), una de las principales tareas del equipo de investigación fue realizar las



correspondientes adaptaciones de los mismos para su empleo con muestras latinoamericanas. Por lo tanto, se efectuaron los estudios de validez transcultural de las escalas utilizadas incluyendo las de los CCO de altruismo y virtud cívica (Organ, 1988). Entre los resultados que involucran el rol de los CCO, se destacan los que indicaron que las percepciones de justicia procedimental predicen tanto CCO de altruismo como de virtud cívica, en tanto que el colectivismo actúa como una variable moderadora de las relaciones entre la justicia organizacional percibida y la subsecuente ejecución de CCO (Omar et al. 2007).

El segundo proyecto, denominado *La cultura organizacional de empresas e instituciones argentinas a través de las prácticas, actitudes y comportamientos de sus miembros (2004-2006)*, tuvo como objetivo estudiar el papel modelador de la cultura nacional sobre la cultura organizacional de empresas e instituciones argentinas, especialmente las radicadas en el sur santafesino (Santa Fe, Rosario y el Gran Rosario). La experiencia recogida en el primer proyecto indicó que una de las primeras tareas debía direccionarse a la elaboración de instrumentos énicos (y validación de los éticos) para explorar las variables en estudio. Por lo que en esta oportunidad se desarrollaron dos instrumentos (las escalas de Cultura Nacional y de Cultura Organizacional) con adecuadas propiedades psicométricas, y se validaron, para su empleo con la población argentina, las escalas para medir los CCO de ayuda y de voz de Van Dyne y LePine (1998). Uno de los hallazgos destacados de este proyecto fue el referido a la capacidad de determinados rasgos o características de personalidad para explicar la ejecución de los CCO de ayuda y de voz (Omar & Uribe, 2005). Al respecto, se demostró que tanto la estabilidad emocional, como la extraversión, constituyen los predictores más fuertes de los CCO de ayuda y de voz, respectivamente.


El tercer proyecto, denominado *Comportamientos organizacionales extra papel: su impacto sobre la salud mental, el bienestar y la satisfacción de los trabajadores (2007-2011)* se orientó a la identificación y análisis de los antecedentes de los comportamientos extra papel (CCO y comportamientos contraproducentes) y de sus potenciales consecuencias. El interés nacional e internacional por la problemática abordada en este proyecto se reflejó en las numerosas invitaciones cursadas a la Dra. Omar para dictar conferencias sobre el tema, así como para redactar un capítulo para un manual sobre comportamiento organizacional y salud ocupacional. En este capítulo (Omar, 2009) preparado para el *Handbook of Managerial Behavior and Occupational Health* (editado por Antoniou, Cooper, Chrousos, Spielberger y Eysenck), se presentan los hallazgos provenientes del que constituye el primer estudio empírico sobre las dos nuevas facetas de los CCO (voz y silencio prosocial). Los resultados obtenidos muestran que las dimensiones eysenckianas de personalidad referidas a la extraversión y el neuroticismo son los predictores más fuertes de la voz prosocial y del silencio prosocial, respectivamente. Los hallazgos también proveen apoyo preliminar a la comprensión del rol de las

percepciones de justicia sobre las relaciones entre las variables disposicionales y organizacionales, desde el momento que sugieren que las percepciones de justicia interpersonal moderan la 'natural' tendencia de los trabajadores extravertidos a involucrarse en voz prosocial, y de los trabajadores emocionalmente controlados a desplegar comportamientos de silencio prosocial. En particular, los resultados de este estudio apoyan la idea que la promoción de altos niveles de justicia interpersonal en contextos laborales podría ayudar a los trabajadores a involucrarse en más comportamientos prosociales con los consiguientes efectos positivos sobre la organización. Este es el verdadero desafío para las empresas especialmente porque estudios previos han demostrado que las organizaciones con fuerte énfasis sobre los CCO son más saludables y exitosas que aquellas que carecen de tal clima organizacional.

Finalmente, y como corolario de este recorrido, recientemente se ha puesto en marcha el cuarto proyecto, denominado *Psicología Organizacional Positiva: alcances, constructos y posibilidades de medición (2012-202015)*. Al respecto, se espera que, al igual que sus predecesores, se caracterice por una fuerte capacidad heurística y genere aportes interesantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Le Pine, J. A. & Van Dyne L. (1998). Predicting voice behavior in work groups. *Journal of Applied Psychology, 83*, 853-868.
- LePine, J.A. & Van Dyne, L. (2001). Voice and cooperative behavior as contrasting forms of contextual performance: Evidence of differential relationships with Big Five personality characteristics and cognitive ability. *Journal of Applied Psychology, 86*, 2, 326-336.
- Omar, A. & Uribe, H. (2005). Las dimensiones de personalidad como predictores de los comportamientos de ciudadanía organizacional. *Estudios de Psicología (Natal)*, 10, 2, 35-47
- Omar, A. (2009). The moderating role of interpersonal justice on the relationship between Eysenckian personality dimensions and employee voice and employee silence. In A. Antoniou, C. Cooper, G. Chrousos, Ch. Spielberger & M. Eysenck (Eds). *Handbook of Managerial Behavior and Occupational Health* (pp. 143-156). London: Edward Elgar Publishing.
- Omar, A., Uribe, H., Ferreira, C., Assmar, E., Terrones, A. & Galaz, M. (2007). Colectivismo, justicia y ciudadanía organizacional en empresas argentinas, mexicanas y brasileras. *Revista Mexicana de Psicología, 24*, 1, 101-116.
- Organ, D.W. (1988). *Organizational Citizenship Behavior: The Good Soldier Syndrome*. Lexington Books: Lexington M.A



Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B. & Hui, C. (1993). Organizational citizenship behavior and managerial evolutions of employee performance: a review and suggestions for future research. *Research in Personnel and Human Resource Management*, 11, 1-40.

Smith, C.A., Organ, D.W. & Near, J.P. (1983). Organizational Citizenship Behaviour: its nature and antecedents. *Journal of Applied Psychology*, 68, 653-663.

Van Dyne, L. & Le Pine, J.A. (1998). Helping and voice extra-role behaviors, Evidence of construct and predictive validity. *Academy of Management Journal*, 41, 108-119.

Van Dyne, L. & Parks, J. (1995). Extra-role behaviors, in pursuit of construct and definitional clarity (A bridge of muddied waters). *Research in Organizational Behavior*, 17, 215-285.

Van Dyne, L., Ang, S., & Botero, I. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies*, 40, 1359-1392.

Van Dyne, L., Graham, J.W. & Dienesch, R.M. (1994). Organizational citizenship behavior: construct redefinition, operationalization, and validation. *Academy of Management Journal*, 37, 765-802.

Vey, M. & Campbell, J. (2004). In-role or extra-role organizational citizenship behavior, which are we measuring? *Human Performance*, 17, 119-135.

---

## **Ponencia 2**

### **SATISFACCION LABORAL**

Laura Paris


Universidad Nacional de Rosario; Universidad Abierta Interamericana.

[laurap\\_408@yahoo.com.ar](mailto:laurap_408@yahoo.com.ar)


---

### **RESUMEN**

El trabajo es una actividad que debería proporcionar bienestar psicológico al favorecer el desarrollo de las potencialidades del ser humano e impactar positivamente sobre su vida personal. Cuando esto sucede, el individuo se siente satisfecho con su trabajo, siendo ésta una actitud compuesta por sensaciones, ideas e intenciones de actuar, por la cual las personas evalúan en forma afectiva y/o cognitiva sus experiencias laborales. Los primeros estudios sobre satisfacción laboral comenzaron a publicarse hace varias décadas. Sin embargo, no existe unanimidad sobre su definición ni un modelo explicativo único. En los últimos años su estudio se ha desplazado a un lugar central en el campo de la psicología organizacional por sus vínculos con la productividad y el desempeño. Inicialmente



conceptualizada como una evaluación personal que el sujeto efectúa entre su realidad cotidiana y un estándar ideal construido a lo largo del tiempo, su relevancia radica en los efectos benéficos para el conjunto de la comunidad laboral. En este sentido, se revela como un predictor de permanencia en el trabajo y de alto rendimiento. Del análisis de la bibliografía de los últimos diez años, surgen vinculaciones entre la satisfacción laboral y diversos aspectos del trabajo, tales como la posibilidad de organizar autónomamente la agenda laboral, contar con recursos suficientes como para equilibrar la carga de trabajo, la percepción de equidad entre los esfuerzos que el trabajador invierte en su labor y las recompensas que recibe a cambio y las posibilidades de equilibrar su trabajo con su vida familiar y social. También se evidencian vinculaciones (y contradicciones) con algunas variables demográficas, tales como edad, género, estado civil y años de experiencia. La satisfacción laboral también se ha asociado con algunos rasgos de personalidad tales como extraversión, control emocional, baja sensibilidad a las agresiones, empatía, locus interno, optimismo y actitudes positivas hacia la diversión en el trabajo. Asimismo se ha explorado su relación con el uso de estrategias de afrontamiento, encontrándose que se asocia con un afrontamiento de resolución de problemas y de uso productivo del tiempo libre. En términos generales, los especialistas coinciden en señalar el impacto positivo y las consecuencias benéficas de la satisfacción con el trabajo. Las evidencias indican que cuando la satisfacción laboral aumenta se desarrollan actitudes positivas tanto hacia la organización (y como consecuencia, mayor compromiso, menor ausentismo y rotación), como hacia uno mismo (favoreciendo la satisfacción con la vida personal). El concepto de satisfacción laboral reúne todos los criterios para integrar el grupo de constructos constitutivos de la psicología organizacional positiva, tales como ser un estado susceptible de cambio y desarrollo, estar basado en la teoría y la investigación y ser medido a través de instrumentos válidos y confiables. En este último aspecto, del análisis de la bibliografía surgen dos modelos de medición de la satisfacción laboral. Por un lado, el modelo unidimensional explora la actitud hacia el trabajo en general (evaluándola en forma única por trabajador y actividad laboral), solicitando a las personas que indiquen cuán satisfechos están con su trabajo y utilizando formatos de respuestas de tipo Likert. Por otro lado, se considera un modelo multidimensional, que evalúa cada uno de los aspectos concretos del trabajo en forma independiente de los demás. Así, se identifican los elementos constituyentes de una tarea (sueldo, nivel de autonomía, vínculos con los compañeros, satisfacción con los superiores, grado de confort físico, posibilidad de desarrollo de carrera) y se pide la opinión del trabajador frente a cada uno de ellos. Por todo lo antedicho, la presente ponencia se orienta a la actualización de los aspectos que se debaten en torno a la satisfacción laboral, tales como sus antecedentes (variables disposicionales y contextuales), los instrumentos construidos para su medición y los programas que se han diseñado para potenciarla en las organizaciones.



**Palabras claves:** modelos de satisfacción laboral- articulación trabajo-familia- afrontamiento del estrés- bienestar en el trabajo

---

## **Trabajo Completo**

### **Ponencia 3**

#### ***CAPITAL PSICOLOGICO***

Solana Salessi


CONICET; Universidad Católica de Santa Fe

[solana\\_22@hotmail.com](mailto:solana_22@hotmail.com)

---

## **RESUMEN**

El término “capital”, originalmente utilizado en el campo de la economía y las finanzas, constituye un vocablo ampliamente difundido para representar diversos dominios. En este sentido, por ejemplo, la expresión “capital psicológico” es utilizada por los psicólogos organizacionales para designar los recursos psíquicos individuales que representan la valoración positiva de las circunstancias y la probabilidad de éxito basada en el esfuerzo y la perseverancia. En el marco de la psicología organizacional positiva, el capital psicológico (CapPsi) es considerado un supra-factor que conecta los constructos psicológicos de esperanza, optimismo, resiliencia y autoeficacia. A partir del trabajo de Luthans y sus colaboradores, ha sido formalmente definido como un estado psicológico positivo, caracterizado por tener confianza (auto-eficacia) para asumir y llevar a cabo con éxito una tarea desafiante; hacer una atribución positiva (optimismo) sobre el resultado de la misma; perseverar en la búsqueda de los objetivos, redireccionando los esfuerzos hacia las metas en caso de ser necesario (esperanza), y a pesar de estar acosado por los problemas, fortalecerse en la adversidad (resiliencia) para alcanzar el éxito. Si bien cada una de las cuatro capacidades constitutivas tienen independencia conceptual, y desde el punto de vista empírico cuentan con adecuada validez discriminante, su interacción sinérgica da lugar a un factor de orden superior, cuyos efectos motivacionales sobre la conducta, son más amplios e impactantes que cualquiera de sus componentes individuales. De esta manera, por ejemplo, los sujetos esperanzados que además confían en sus habilidades, no sólo se muestran dispuestos a asumir tareas desafiantes sino también a hacer esfuerzos extraordinarios para alcanzar sus metas, vislumbrando posibles obstáculos y elaborando planes de contingencia para superarlos. Del mismo modo, los sujetos eficaces, esperanzados



y resilientes, no sólo disponen de la confianza y la voluntad para lograr sus objetivos, sino que también se encuentran mejor preparados para afrontar las adversidades y salir fortalecidos de tales experiencias. Paralelamente, cuando los recursos de autoeficacia, esperanza y resiliencia se combinan con una perspectiva optimista sobre los resultados, el sujeto se siente más confiado y motivado para perseverar y alcanzar las metas propuestas. Los esfuerzos iniciales en el desarrollo del CapPsi estuvieron dirigidos a conformar una base teórica que permitiera diferenciarlo empíricamente de otros constructos positivos, dar cuenta de su naturaleza multidimensional, y demostrar su estatus como factor de orden superior. Tarea ésta que no fue muy complicada, puesto que cada una de las capacidades que lo integran, cuentan con un considerable apoyo conceptual y empírico. Las primeras publicaciones consistieron en trabajos teóricos que abordaron la conceptualización del constructo y, especialmente, su distinción de otras formas de capital. En estos trabajos pioneros se procuró poner de manifiesto que, mientras el capital humano puede generar ventajas competitivas a través de los conocimientos y competencias, y el capital social mediante sus redes interpersonales e institucionales; el CapPsi tiene el poder de proporcionar mayor rentabilidad a las organizaciones al rescatar las virtudes y fortalezas de las personas que trabajan en ella. Seguidamente, el interés de los expertos se focalizó en elaborar instrumentos idóneos para medirlo, así como en diseñar intervenciones eficaces para promover su desarrollo. Paralelamente, se sucedieron diversos artículos empíricos, orientados a explorar su valor potencial en la predicción de actitudes y conductas laborales, tales como la satisfacción, el compromiso organizacional, los comportamientos extra rol y el desempeño. Asimismo, comenzaron a proliferar estudios interesados en su impacto para la salud y el bienestar de los trabajadores. En el curso de esta década, las investigaciones sobre CapPsi se han ido incrementando notablemente, focalizando sobre el estudio de sus potenciales relaciones con variables recientemente conceptualizadas en el campo de la psicología del trabajo y de las organizaciones. En el marco del creciente interés por el constructo, el objetivo de la presente ponencia es presentar algunas precisiones teórico-conceptuales, reflejar el estado actual de las investigaciones y destacar las áreas de vacancia que deberían orientar el desarrollo de los futuros estudios sobre CapPsi.


**Palabras claves:** autoeficacia- resiliencia- optimismo- esperanza

---

## **TRABAJO COMPLETO**

La expresión capital psicológico designa una colección de recursos psíquicos individuales, que determinan la valoración positiva de las circunstancias, y la probabilidad de éxito basada en el esfuerzo y la perseverancia (Luthans, 2012). Si bien el término aparece brevemente mencionado en la literatura económica del siglo XX (Goldsmith, Darity & Veum 1998), designando aquellas facetas de la






personalidad (principalmente autoestima y motivación) que contribuyen a la productividad de los empleados, adquiere jerarquía en el marco de la psicología organizacional positiva (Luthans, 2010). Dentro de este nuevo paradigma, el capital psicológico (CapPsi) es formalmente definido como:

“el estado psicológico positivo caracterizado por tener confianza (auto-eficacia) para asumir y llevar a cabo con éxito una tarea desafiante; hacer una atribución positiva (optimismo) sobre el resultado de la misma; perseverar en la búsqueda de los objetivos y, en caso necesario, redireccionar los esfuerzos hacia las metas (esperanza) y, a pesar de estar acosado por los problemas, fortalecerse en la adversidad (resiliencia) para alcanzar el éxito" (Luthans, Youssef & Avolio, 2007, p. 3).

Los esfuerzos iniciales en el desarrollo del CapPsi, estuvieron dirigidos a conformar una base teórica integradora que permitiera diferenciarlo empíricamente de otros constructos positivos, así como dar cuenta de su naturaleza multidimensional y su estatus como factor de orden superior. En una primera etapa, Luthans y sus colaboradores emprendieron la tarea de seleccionar aquellas capacidades psicológicas que se ajustaran expresamente al conjunto de criterios definidos por la psicología organizacional positiva; a saber: a) contar con una sólida plataforma teórica y empírica; b) ser medibles a través de instrumentos válidos y confiables; c) ser relativamente únicos en el campo del comportamiento organizacional; d) constituir estados susceptibles de desarrollo; y e) tener un impacto positivo sobre variables organizacionales claves (Luthans, 2010). Entre los constructos que integran el espacio psicológico, los que mejor parecían responder a tales lineamientos, fueron las capacidades de autoeficacia, optimismo, esperanza y resiliencia.


En el marco de la teoría social cognitiva, la autoeficacia (Bandura, 2012) es conceptualizada como un juicio personal, de acuerdo al cual un sujeto evalúa tener la capacidad suficiente para ejecutar los cursos de acción necesarios para resolver exitosamente una tarea. En tanto faceta del CapPsi, refiere a la confianza del empleado sobre sus capacidades para movilizar la motivación, los recursos cognitivos o los cursos de acción necesarios para ejecutar con éxito una tarea específica dentro de un contexto dado (Stajkovic, 2010). En la psicología organizacional positiva, el optimismo se asocia tanto a la perspectiva de resultados positivos (Carver, Scheier & Segerstrom, 2010), como a atribuciones una atribución respecto a los eventos que incluyen motivación y emociones positivas (Seligman, 2011). En cuanto a la esperanza, ésta ha sido conceptualizada como un estado de motivación basado en un sentido del éxito, derivado interactivamente de la voluntad de alcanzar ciertas metas y de la consideración de los caminos para lograrlas (Snyder, Lopez, & Pedrotti, 2011). Finalmente, aplicada al ámbito laboral, la resiliencia es definida como la capacidad psicológica de recuperarse positivamente de la adversidad, la incertidumbre, el conflicto y el fracaso (Luthans, Vogelgesang & Lester, 2006).



Si bien los cuatro constructos revisados cuentan con independencia conceptual y validez discriminante, se ha señalado (Luthans et al., 2007) que también hacen una contribución teórica y medible a un constructo de orden superior como lo es el CapPsi. En este sentido, la autoeficacia es la fuerza que permite persistir en los desafíos, y movilizar los recursos y habilidades necesarios para el éxito. La esperanza, conduce a elaborar vías alternativas para alcanzar los objetivos cuando las iniciales demuestran ser inapropiadas, fortaleciendo la voluntad frente a los impedimentos y los problemas. El optimismo promueve una perspectiva positiva, realista y flexible, respecto a las metas, en tanto que la resiliencia, contribuye a la inversión de recursos y energía para recuperarse de los potenciales obstáculos que amenazan con hacer inalcanzable el objetivo (Youssef & Luthans 2012).

Los esfuerzos por desarrollar una sólida base conceptual para el CapPsi, se han visto acompañados a su vez por esfuerzos de operacionalización del constructo. Si bien el movimiento de la psicología positiva impulsó varias acciones tendientes al diseño y validación de escalas; en lo que hace a la medición las capacidades positivas en el ámbito laboral, Luthans y sus colaboradores encontraron un área de vacancia. Por ello, la segunda etapa en el desarrollo del constructo estuvo abocada a la elaboración y validación de un instrumento que permitiera medir tales recursos en los trabajadores. En el desarrollo de la escala de capital psicológico, los autores tomaron como base medidas previamente publicadas de eficacia (Parker, 1998), esperanza (Snyder et al., 1996), optimismo (Scheier & Carver, 1985) y resiliencia (Wagnild & Young, 1993). La escala CapPsi así confeccionada, cuenta con un considerable apoyo empírico, demostrando cumplir con los criterios psicométricos exigidos (Luthans, Avolio, Avey & Norman, 2006), y poder ser empleada como herramienta de diagnóstico a los fines de implementar intervenciones tendientes al desarrollo del CapPsi y sus capacidades constitutivas. Paralelamente a los intentos por validar la escala original (Luthans et al., 2007) para su empleo en otras culturas, recientemente comenzaron a llevarse a cabo esfuerzos para confeccionar instrumentos émicos. Ejemplo de ello, es la escala CapPsi elaborada por Omar y colaboradores para su empleo con muestras argentinas (Omar, Salessi & Vaamonde, 2011).


Tras la publicación del instrumento, las investigaciones acerca de las implicancias del CapPsi sobre diversas actitudes y comportamientos laborales, comenzaron a multiplicarse. Entre los tópicos que mayor atención han suscitado, el desempeño laboral ocupa uno de los primeros lugares. Al respecto, se ha demostrado (Avey, Reichard, Luthans & Mhatre, 2011) el impacto positivo que el CapPsi tiene sobre el rendimiento laboral, puntualizando que actúa como una fuerza que impulsa a los empleados a esforzarse para alcanzar el éxito. En sintonía con tales hallazgos, Sweetman, Luthans, Avey y Luthans (2012) han indicado que el CapPsi es un antecedente de soluciones efectivas y comportamientos innovadores, de modo que los empleados que exhiben altos niveles de capital psicológico son propensos



a generar, promover e implementar exitosamente ideas creativas, que contribuyen a su vez, a incrementar la productividad de la organización. Junto a este cúmulo de hallazgos, otro cuerpo de evidencias (Avey, Reichard, Luthans & Mhatre, 2011) indica que sujetos con altos niveles de CapPsi, presentan un fuerte compromiso emocional hacia sus organizaciones, y una valoración positiva de su empleo. Asimismo, las vinculaciones entre CapPsi y conductas extra rol positivas y negativas también ha sido objeto de interés. En este sentido, se ha demostrado (Avey Luthans & Youssef, 2010) que el CapPsi se relaciona positivamente a comportamientos de ciudadanía organizacional, desde el momento que los sujetos que exhiben mayores niveles de esperanza, optimismo, resiliencia y autoeficacia se muestran más predispuestos a implicarse en acciones altruistas, cooperativas y prosociales, que exceden los requisitos formalmente exigidos o recompensados. Del mismo modo, Roberts, Scherer y Bowyer, 2011 han precisado el rol amortiguador del CapPsi frente a las actitudes negativas y todas aquellas desviaciones a las normas organizacionales (por ejemplo, hurtos, mobbing, comentarios malintencionados, etc.), argumentando que los empleados con recursos psicológicos positivos se encuentran mejor predispuestos para hacer frente a los factores de estrés y sobreponerse a las frustraciones.

Junto a los estudios interesados en explorar las consecuencias del CapPsi para diversas variables organizacionales clave, se registran trabajos orientados a investigar sus implicancias para los empleados. En el marco del renovado interés por los recursos psicológicos que contrarrestan las demandas laborales, y promueven la salud y el funcionamiento óptimo de los trabajadores, las vinculaciones entre bienestar y CapPsi, constituyen uno de los tópicos más explorados. Al respecto, evidencia reciente (Avey, Luthans, Smith & Palmer, 2010) muestra el rol significativo que el CapPsi tiene para el bienestar de los empleados a través del tiempo. Paralelamente, Avey, Luthans y Jensen (2009) mostraron que el CapPsi constituye un recurso crítico para hacer frente exitosamente a condiciones laborales estresantes. En sintonía con ello, se ha informado (Chen & Lim, 2012) que el CapPsi juega un rol positivo en los procesos de afrontamiento del estrés subsecuente al desempleo, influye indirectamente a través de un enfoque de afrontamiento centrado en el problema, tanto en las acciones preparatorias a la búsqueda (por ejemplo, obtención de información sobre el mercado laboral y los potenciales empleadores), como en la búsqueda propiamente dicha.

Finalmente, Luthans, Avey, Avolio y Peterson (2010) han demostrado que, el CapPsi se encuentra abierto al cambio y al desarrollo. Tanto la teoría como la investigación previa sobre autoeficacia, esperanza, optimismo y resiliencia, apoyan la conclusión que todas ellas son capacidades desarrollables. Del mismo modo, cuando estos cuatro constructos se combinan en uno de orden superior, éste último puede ser considerado un estado pasible de ser desarrollado mediante intervenciones breves,



destinadas a influir sobre cada capacidad, así como sobre el CapPsi en su conjunto. Sin embargo, aún presentando las características de maleabilidad y dinamismo, no constituye un estado momentáneo y variable, sino que tiene cierta estabilidad en el tiempo, permitiendo así que las ventajas derivadas de las acciones de promoción y desarrollo perduren a largo plazo.

## **Conclusión**

Junto a los conocimientos, las competencias y las redes sociales, el capital psicológico constituye un bien intangible con el potencial de contribuir a la competitividad de las organizaciones y a la satisfacción de sus miembros. En este sentido, la resiliencia y el optimismo predisponen favorablemente a los empleados para afrontar momentos de incertidumbre, crisis y adversidad. En tanto que, la esperanza y la autoeficacia incrementan la constancia y firmeza en la consecución de los objetivos. La combinación de estas cuatro variables en una suprafactor de orden superior como lo es el CapPsi, da lugar a un estado psicológico positivo que contribuye a la motivación para realizar las tareas y alcanzar las metas propuestas. El CapPsi cumple los requisitos establecidos para integrar el espacio psicológico de la psicología organizacional positiva. En primer lugar, cada una de sus capacidades constitutivas cuenta con una sólida plataforma teórica y empírica, que permitió la edificación de una base conceptual susceptible de diferenciar al CapPsi de otras capacidades positivas y demostrar su naturaleza como factor de orden superior, dando lugar a un constructo relativamente único en el campo del comportamiento organizacional. En segunda instancia, se han desarrollado instrumentos válidos y confiables para medir el CapPsi, los cuales, a su vez, han posibilitado probar su impacto positivo sobre distintas variables organizacionales clave. Finalmente, se han elaborado estrategias de intervención destinadas a cada una de las capacidades constitutivas como al CapPsi en su conjunto, que ponen de manifiesto su naturaleza de estados susceptible de cambio y desarrollo.

Si bien desde las primeras publicaciones hasta ahora se ha producido un importante progreso, aún quedan algunas lagunas que deben ser llenadas por las futuras investigaciones, tales como:

- explorar si otros constructos positivos cumplen los criterios para ser considerados recursos constitutivos del capital psicológico;
- ampliar los límites del CapPsi a otros niveles de análisis más allá del individual. En este sentido, sería pertinente ejecutar estudios comparativos entre diferentes empresas dentro de un mismo contexto nacional, a efectos de conocer el impacto de la cultura organizacional sobre este estado psicológico. Asimismo, llevar a cabo estudios transculturales que permitan conocer el impacto de la cultura nacional sobre el constructo.

- profundizar el estudio de sus antecedentes del CapPsi, así como su potencial rol mediador en las relaciones entre constructos pertenecientes al dominio de la psicología organizacional.
- elaborar medidas alternativas y delinear nuevas intervenciones tendientes a su desarrollo en el lugar de trabajo.
- conducir estudios longitudinales que permitan evaluar los efectos de las intervenciones en el tiempo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avey, J. B., Luthans, F., & Jensen, S. M. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. *Human Resource Management, 48*(5), 677-693.
- Avey, J. B., Luthans, F., Smith, R. M., & Palmer, N. F. (2010) Impact of positive psychological capital on employee well-being over time. *Journal of Occupational Health Psychology, 15*(1), 17-28.
- Avey, J. B., Luthans, F. & Youssef, C. M. (2010). The additive value of positive psychological capital in predicting work attitudes and behaviors. *Journal of Management, 36*(2), 430-452.
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly, 22*(2), 127-152.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management, 38*(1), 9-44.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review, 30*(7), 879-889.
- Chen, D. J., & Lim, V. K. (2012). Strength in adversity: The influence of psychological capital on job search. *Journal of Organizational Behavior, 33*, 811– 839.
- Goldsmith, A. H., Darity, W., & Veum, J. R. (1998). Race, cognitive skills, psychological capital and wages. *Review of Black Political Economy, 26*(2), 9-21.
- Luthans, F. (2010). *Organizational behavior: An evidence-based approach*. New York: McGraw-Hill Irwin.
- Luthans, F. (2012). Psychological capital: Implications for HRD, retrospective analysis, and future directions. *Human Resource Development Quarterly, 23*(1), 1–8.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. M., & Combs, G. J. (2006). Psychological capital development: Toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior, 27*, 387–393.
- Luthans, F., Vogelgesang, G. R., & Lester, P. B. (2006). Developing the psychological capital of resiliency. *Human Resource Development Review, 5*, 25–44.

- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. New York: Oxford University Press.
- Parker, S. 1998. Enhancing role breadth self-efficacy: The roles of job enrichment and other organizational interventions. *Journal of Applied Psychology*, 6, 835-852.
- Omar, A., Salessi, S., & Vaamonde, J. D. (2011). Capital psicológico. Desarrollo y validación de una escala. Trabajo presentado en el XXXIII Congreso Internacional de Psicología. Junio de 2011. Medellín, Colombia.
- Roberts, S. J., Scherer, L. L., & Bowyer, C. J. (2011). Job stress and incivility: what role does psychological capital play? *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 18(4): 449–458.
- Scheier, M.F., & Carver, C.S. (1985) Optimism, coping and health: Assesment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Seligman, M. (2011). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Vintage Press.
- Snyder, C. R., Lopez, J. L., & Pedrotti, J. (2011). *Positive psychology: the scientific and practical explorations of human strengths*. Thousand: Sage Publications.
- Snyder, C. R., Sympson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A., & Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the State Hope Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 321-335.
- Stajkovic, A. (2010). *Work motivation: What works?* New York: Ruthledge.
- Sweetman, D., Luthans, F., Avey, J. B. & Luthans, B. C. (2011). Relationship between positive psychological capital and creative performance. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 28(1), 4–13.
- Wagnild, G.M., & Young, H.M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*. 1, 165-178.
- Youssef, C., & Luthans, F. (2012). Psychological capital. In K. S. Cameron & G. M. Spreitzer (Eds.), *The Oxford handbook of positive organizational scholarship* (pp. 17-27). New York: Oxford University Press.

---

#### **Ponencia 4**

#### **JUSTICIA ORGANIZACIONAL**


Juan Diego Vaamonde

CONICET; Universidad Nacional de Rosario

[juandvaamonde@yahoo.com.ar](mailto:juandvaamonde@yahoo.com.ar)

## RESUMEN

Ser tratado con respeto y dignidad, recibir un salario acorde con las contribuciones realizadas e implementar procesos de toma de decisión conforme a principios éticos y equitativos, son factores que impactan sobre el funcionamiento de las organizaciones laborales y sobre el bienestar de sus miembros. Tal observación llevó a los especialistas organizacionales a mostrar un creciente interés por dilucidar no tanto lo que es justo, sino lo que los sujetos creen que es justo. De este modo, la atención se focalizó en la *justicia organizacional*, término que designa las percepciones de equidad que tienen los trabajadores dentro de las organizaciones a las que pertenecen. El objetivo del presente trabajo es presentar los principales aspectos empírico-conceptuales de la justicia organizacional como uno de los constructos fundacionales de la Psicología Organizacional Positiva, considerando sus ámbitos de aplicación, sus vinculaciones con otras variables psicológicas y los hallazgos de los estudios efectuados en el ámbito organizacional argentino. La justicia organizacional ha sido planteada como un constructo multidimensional, integrado por las facetas de la justicia distributiva, la justicia procedimental, la justicia interpersonal y la justicia informacional. Con el propósito de medir estas dimensiones del constructo, en 2001 Colquitt diseñó la Escala de Justicia Organizacional, un instrumento con probadas propiedades psicométricas que ha sido validado para su empleo con muestras argentinas y de otras culturas latinoamericanas. Los modelos de justicia organizacional han sido aplicados a una gran variedad de prácticas organizacionales, tales como la selección de personal, la evaluación del rendimiento, los sistemas de recompensas, la gestión de la diversidad, la implementación de mecanismos de voz, la resolución de conflictos y los despidos de trabajadores. En lo que hace a los antecedentes de la justicia, se han identificado la cultura nacional, las prácticas organizacionales y algunos estilos de liderazgo. Entre sus consecuencias, se incluyen diversas respuestas actitudinales, afectivas y comportamentales de los empleados, orientadas al trabajo propiamente dicho, al supervisor, a los compañeros o a la organización como un todo. En este sentido, se ha informado que la justicia predice el compromiso y la identificación con la organización, las emociones positivas, la satisfacción laboral y los comportamientos de ciudadanía organizacional. Por el contrario, los ambientes laborales injustos se asocian con la emergencia de emociones negativas, la intensificación de las respuestas de estrés laboral, la disminución de la productividad, el aumento de las intenciones de renunciar al trabajo y mayor motivación para ejecutar comportamientos contraproducentes contra la organización o sus miembros. Con respecto al estudio de la justicia organizacional en América Latina, desde comienzos de la década pasada se registran numerosas contribuciones sobre el tema en el marco de proyectos transculturales liderados por la Dra. Alicia Omar en Argentina y por las Dras. Maria Cristina Ferreira y Eveline Maria Leal Assmar en Brasil. Hasta la fecha, los principales resultados de las investigaciones realizadas con



muestras de empleados argentinos evidencian que: (a) la percepción de falta de justicia organizacional se relaciona positivamente con el estrés laboral, y que la orientación hacia el colectivismo de los empleados actúa como una variable moderadora sobre tales relaciones; (b) las asociaciones entre las percepciones de justicia y los comportamientos de ciudadanía organizacional son mayores entre los sujetos colectivistas; (c) la mayor orientación al alocentrismo entre los empleados públicos (en su mayoría mujeres) se vincula positivamente con mayores percepciones de justicia interpersonal e informacional; al tiempo que la mayor orientación al idiocentrismo entre los empleados de empresas privadas (en su mayoría varones) se relaciona con percepciones de justicia distributiva y justicia procedimental; (d) los empleados del sector privado y los pertenecientes al ramo salud registran menores percepciones de justicia procedimental que los empleados del sector público; (e) la justicia interpersonal se asocia negativamente con el prejuicio hostil hacia las mujeres. De la revisión de la literatura científica y de los hallazgos de los estudios efectuados en Argentina se desprende que la justicia en el lugar de trabajo constituye un factor esencial para el funcionamiento armónico de las organizaciones y para la satisfacción de sus miembros; en tanto que las percepciones de injusticia corroen y deterioran los lazos dentro de las organizaciones. Se concluye la ponencia efectuando sugerencias para futuros estudios en el área.

**Palabras claves:** justicia distributiva- procedimental- informacional- interpersonal

---

***¿QUÉ PIENSA LA “COMUNIDAD” SOBRE EL TRATAMIENTO DE LA ENFERMEDAD MENTAL? APORTES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY NACIONAL DE SALUD MENTAL***

Ardila Gómez, Sara y Fernández, Marina

Financiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Lanús. Realizada en conjunto por el Departamento de Salud Comunitaria de la Universidad Nacional de Lanús y el Programa de Rehabilitación y Externación Asistida del Hospital José A. Estéves.


[saraardi@gmail.com](mailto:saraardi@gmail.com)

---

**RESUMEN**

Desde hace varias décadas se viene planteando la importancia de transformar la atención de las personas con enfermedad mental hacia modalidades comunitarias de tratamiento. Esto ha sido señalado por instrumentos internacionales y recientemente por la legislación interna. Sin embargo, la






perspectiva de la “comunidad” sobre las modalidades de atención no ha sido claramente incluida en los debates sobre el tema, pese a ser un actor importante, en tanto tales modalidades deben desarrollarse, principalmente, en su seno.

Con base en lo anterior se analizaron cualitativa y cuantitativamente datos producidos a partir de un cuestionario aplicado a 236 habitantes de barrios de la zona Sur del Gran Buenos Aires durante el año 2012, lo cual estuvo enmarcado por una investigación sobre percepciones comunitarias de vecinos y no vecinos de casas de convivencia de un programa de externación de personas con enfermedad mental sobre éstas y su tratamiento.

El análisis se basó en los planteamientos sobre las modalidades asistenciales de la Declaración de Caracas y de la Ley Nacional de Salud Mental: propender por la permanencia en el medio comunitario, la atención basada en los principios de la Atención Primaria de la Salud y la internación como una modalidad más de tratamiento, limitada temporalmente y preferentemente en hospitales generales. A partir de ello se analizaron las respuestas dadas por los encuestados a la pregunta “¿cómo cree que debería ser el tratamiento para las personas con enfermedades mentales?”.

Los resultados indicarían que una muy baja proporción de los encuestados (7,6%) contempló en su respuesta sólo a la internación como modalidad de tratamiento. Es decir, otros también hablaron de la internación, pero incluyeron en sus respuestas a otras estrategias y herramientas terapéuticas. A su vez, algunas personas hicieron una valoración negativa de los hospitales psiquiátricos, señalando que el tratamiento allí impartido es inadecuado, e inclusive, inhumano. Por otra parte, algunos encuestados dijeron que era necesario considerar “la gravedad del caso” para determinar la pertinencia o no de la internación, diferencia que planteaban entre personas y no en una misma persona a través del tiempo.

Se analizó también el tipo de actores que se incluía al hablar de tratamiento frente a la enfermedad mental. Aquel mencionado con mayor frecuencia fue *la familia*. Se nombró también a los *médicos* o al *tratamiento médico*, así como a *profesionales* o a *tratamiento especializado*, sin especificar el tipo de especialidad. Llama la atención que una muy baja proporción de encuestados hizo mención explícita a los *psiquiatras* o al *tratamiento psiquiátrico* (2,5%), y una aún menor hizo referencia a otros profesionales, mencionándose entre éstos a psicólogos, psicoanalistas y neurólogos. Así mismo, hubo unas pocas respuestas referidas a lo que se agrupó bajo la denominación de *comunidad*, hablándose en éstas sobre el “entorno inmediato”, la “sociedad”, y en un sólo caso a “los vecinos”. Es de señalar que cuando se hizo mención a la comunidad, se hablaba de esta más en términos espaciales -como un lugar- que de vínculos. Es destacable que sólo dos personas encuestadas (0,8%) incluyeron a los *mismos pacientes* como actor en su propio tratamiento. Finalmente, hubo unas pocas respuestas en donde se mencionaba al Estado, en términos de su responsabilidad para garantizar el tratamiento.



Se analizaron también los términos utilizados para describir acciones o cualidades del tratamiento no exclusivamente hospitalario, agrupándose las respuestas en cuatro categorías: (1) aquellas que hablaban de la *inserción, inclusión e integración*; (2) las referidas al *acompañamiento y la contención*; (3) las que mencionaban la *aceptación, la comprensión y el no rechazo*; y (4). las enfocadas en el *respeto y el trato igualitario*.

Por último, se compararon las respuestas dadas por los encuestados pertenecientes al grupo de vecinos de casas de convivencia y del grupo de no vecinos de casas de convivencia, sin encontrarse diferencias estadísticamente significativas en las modalidades de tratamiento privilegiadas. Aún así, se puede señalar que en el grupo de vecinos se observan más críticas a los hospitales psiquiátricos, y en el grupo de no vecinos se hace mayor mención al rol de los profesionales y la familia.

Los resultados, vistos desde su posible utilidad para el proceso de implementación de la Ley Nacional de Salud Mental, indican visiones concordantes desde la comunidad respecto a las modalidades de tratamiento propuestas por la normativa. Merece especial atención y trabajo el fomentar el desarrollo de conceptualizaciones en la comunidad sobre el rol de las personas con trastorno mental en su propio tratamiento y proceso de recuperación, y su centralidad en los procesos de transformación de las prácticas de atención psiquiátrica.

**Palabras claves:** comunidad- perspectiva- tratamiento- enfermedad mental


---

## TRABAJO COMPLETO

### INTRODUCCIÓN

La transformación de la atención de las personas con trastorno mental implica una serie de movimientos, siendo uno de ellos el de los cambios en las modalidades y dispositivos de atención. La denominada “atención en salud mental comunitaria” ha sido el término con el que se ha agrupado a las diversas modalidades propuestas, las cuales se desarrollaron en distintas partes del mundo particularmente tras la segunda guerra mundial. Ésta implica tanto un cambio en los dispositivos de atención, como movilizaciones en las conceptualizaciones acerca de la salud y la enfermedad mental, el rol de los profesionales y servicios, y los objetivos y metas de la atención. (Galende, 1994)

Dicha transformación ha sido respaldada a nivel internacional por la Organización Mundial de la Salud, y desde su área específica dedicada a la Salud Mental se ha hecho un esfuerzo por desarrollar técnica y conceptualmente el contenido de tales modalidades de atención, abogando a su vez por la implementación de las mismas en los diversos países, vía la creación de legislaciones concordantes. En la




región de América Latina y El Caribe, la Declaración de Caracas (1990) constituye un hito en este sentido. En la misma se planteaba que la atención debía centrarse en modalidades asistenciales comunitarias basadas en los principios de la Atención Primaria de la Salud (APS), buscando la integración de la atención psiquiátrica y de salud mental a la atención en salud en general. (Stolkiner y Solitario, 2007). Se señalaba así que se debía propender por la permanencia de la persona enferma en su medio comunitario, que las modalidades de atención debían ser de base comunitaria, y que en los casos en que fuese necesaria la internación, esta se debía realizarse en hospitales generales.

En lo que respecta a la legislación interna, tras algunas experiencias provinciales y municipales, se llega a la sanción en el año 2010 de la Ley Nacional de Salud Mental, la cual es reglamentada en el 2013. En lo concerniente a las modalidades de abordaje la Ley plantea en su artículo 9 que “El proceso de atención debe realizarse preferentemente fuera del ámbito de internación hospitalario y en el marco de un abordaje interdisciplinario e intersectorial, basado en los principios de la atención primaria de la salud”. Señala así mismo en otros artículos la importancia del trabajo interdisciplinario, la centralidad de la persona con discapacidad en su propio proceso de atención (información, consentimiento, toma de decisiones), y límites a la internación, considerándola como un recurso terapéutico pertinente sólo en ciertos casos y bajo ciertas circunstancias. Así mismo, plantea la importancia de modalidades terapéuticas que posibiliten el mantenimiento o la restitución de los vínculos sociales.

Como se observa tanto en la Declaración de Caracas como en la Ley Nacional de Salud Mental, las modalidades de atención centradas en la comunidad y que posibiliten la vida en ésta son fundamentales. No obstante, al observarse los actores participantes en el debate y construcción de tales acuerdos, la llamada “comunidad” no se encuentra entre éstos. Es decir, que los debates sobre la reforma de la atención han tendido a ser casi que exclusivamente una cuestión de técnicos, políticos, asociaciones profesionales, incluyéndose más recientemente a las personas con discapacidad y sus familias. Pero, ¿qué ideas tiene la comunidad sobre la atención para las personas con enfermedad mental, y más concretamente sobre la atención comunitaria en salud mental?

## **METODOLOGÍA**

Con base en lo anterior se analizaron cualitativa y cuantitativamente datos producidos a partir de un cuestionario aplicado a 236 habitantes de barrios de la zona Sur del Gran Buenos Aires durante el año 2012. (Ardila Gómez *et. al*, 2013). El cuestionario se enmarca en una investigación realizada en conjunto por la Universidad Nacional de Lanús y el Programa de Externación y Rehabilitación Asistida del Hospital José A. Estéves (P.R.E.A.) la cual aún está en curso y tiene como objetivo general evaluar las transformaciones producidas por la externación de pacientes psiquiátricos en las comunidades en las



cuales viven. El equipo de investigación está conformado por Sara Ardila Gómez, Guadalupe Ares Lavalle, Mariana Borelli, Valeria Canales, Marina Fernández, María Isabel Hartfiel y su directora es la Prof. Alicia Stolkiner.

El cuestionario fue aplicado por estudiantes de trabajo social de la Universidad Nacional de Lanús y de psicología de la Universidad de Buenos Aires previamente capacitados, en cuatro localidades de la zona sur del Gran Buenos Aires (Lomas de Zamora, Lanús, Lavallol y Adrogué) en las cuales se ubican casas de convivencia de usuarias externadas por el P.R.E.A. Se tomaron zonas de vecinos, definidas como aquellas ubicadas a dos cuadras a la redonda de una casa de convivencia del programa, y zonas equivalentes de no vecinos. Se estimó aplicar 240 encuestas, incluyéndose en el análisis 236. El cuestionario constaba de 35 preguntas e indagaba por características sociodemográficas, características de los barrios (redes), y la perspectiva de los vecinos sobre distintas problemáticas, con énfasis en la enfermedad mental y su tratamiento.

En este trabajo se analizará específicamente una de las preguntas del cuestionario: “¿cómo cree que debería ser el tratamiento para las personas con enfermedades mentales?”. A su vez, el análisis se refiere a la totalidad de la muestra, siendo importante señalar que los análisis estadísticos realizados no arrojaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos para esta pregunta.

Los insumos tomados para categorizar las respuestas fueron los planteamientos sobre las modalidades asistenciales propuestas por la Declaración de Caracas y la Ley Nacional de Salud Mental: propender por la permanencia en el medio comunitario, la atención basada en los principios de la APS y la internación como una modalidad más de tratamiento, limitada temporalmente y preferentemente en hospitales generales.

## **RESULTADOS**

Respecto a los datos sociodemográficos de la muestra, el 47,9% correspondió a varones y el 52,1% a mujeres, siendo equivalente en zonas de vecinos y de no vecinos. A su vez, el 71% de los encuestados tenía un nivel de escolaridad igual o superior a secundario completo. El 64,8% respondió tener alguna actividad laboral al momento de realizarse la encuesta. Con relación a la edad, un 4,7% eran jóvenes (menores de 25 años), un 72% adultos de edad media (25 a 64 años) y un 23,3% adultos mayores (65 años en adelante). Finalmente, el 63,6% de los encuestados vivía o trabajaba desde hace más de 10 años en el barrio, y el 11,9% entre 5 y 10 años. No se observaron diferencias estadísticamente significativas en los datos sociodemográficos de ambas zonas.

En lo que respecta específicamente a la pregunta en la que nos centramos aquí, es importante resaltar que una muy baja proporción de los encuestados (7,6%) consideró a la internación como *única* modalidad de tratamiento. Encontrándose entre las respuestas afirmaciones como:

*“internación”*

*“internación en el hospital, no pueden estar en la vía pública”*

*“tendrían que estar internados y bien asistidos, sufre la familia y tienen problemas”.*

En otros casos, la internación fue mencionada como un recurso terapéutico dentro de otros, y en algunas circunstancias, dependiendo de la gravedad del caso. Esto se desprende de respuestas como:

*“primero con afecto y contención, con medicación y como último está el hospital psiquiátrico”*

*“con médicos de cabecera, depende del nivel de la enfermedad si requiere internación o no”*

*“análisis previo según necesidades. Algunos casos requieren internación y otros en su casa con algún tutor”.*

Cabe señalar que la diferencia planteada en cuanto a la gravedad parecía variar entre personas y no en una misma persona a través del tiempo.

Por otra parte, algunos encuestados cuestionaron las condiciones en las que se realiza el tratamiento en los hospitales psiquiátricos o realizaron una valoración negativa sobre éstos. Al respecto dieron respuestas como:

*“si es una internación deberían tener mejor calidad de vida allí”*

*“de otra forma, no como en el X que los tratan como perros”*

*“no como ahora, internados como perros, un trato más digno. No aislados y dopados”.*

Por otro lado, se analizaron los actores que los encuestados incluyeron al hablar del tratamiento frente a la enfermedad mental. Se mencionó con mayor frecuencia a la familia dando respuestas como:

*“acompañamiento familiar”, “con la familia, hay gente que está internada y no desearía estarlo”,*

*“contención familiar”.* Además, nombraron también a los médicos o al tratamiento médico, a

profesionales o a tratamiento especializado, sin especificar la especialidad, respondiendo, por ejemplo:

*“llevarlo al médico periódicamente, estar atento a sus necesidades”, “tienen que ser atendidos por los*

*profesionales”, “con personas especializadas que sepan del tema”.* Sin embargo, una baja proporción de


encuestados mencionó explícitamente a psiquiatras o a tratamiento psiquiátrico (2.5%), y una aún

menor hizo referencia a otros profesionales, incluyéndose entre estos a psicólogos, psicoanalistas y

neurólogos.

A su vez, es de señalar que fue baja la proporción de entrevistados que en sus respuestas incluyeron a la

“comunidad” como actor del tratamiento. Se refirieron a ésta en términos de, “comunidad”, “entorno



*inmediato*”, “*la sociedad*” o sólo en un caso los “*vecinos*”. Cabe resaltar que en dichas respuestas se hablaba de “*comunidad*” en términos espaciales, como un lugar, más que de ésta en un sentido vincular. Por otro lado, es importante mencionar que sólo dos de las personas encuestadas (0.8%) incluyeron a los mismos pacientes como actor en su propio tratamiento. Lo hicieron del siguiente modo: “*está bien que se puedan cuidar a sí mismas, afuera cuando están mejor, sin rechazo. Tratamientos abiertos, incluirlas*” y “*un tratamiento que involucre al paciente o a su entorno*”.

Finalmente, unas pocas respuestas mencionaron al Estado en términos de su responsabilidad para garantizar el tratamiento, por ejemplo: “*mayor presencia del Estado*”; “*el Estado tiene que estar más presente, con una mejor calidad de vida*”.


También se analizaron los términos utilizados por los encuestados para describir dimensiones de los tratamientos no exclusivamente hospitalarios. Los mismos fueron agrupados en cuatro categorías: (1) aquellos que hablaban de la *inserción, inclusión e integración*; (2) las referidas al *acompañamiento y la contención*; (3) las que mencionaban la *aceptación, la comprensión y el no rechazo*; y (4) las enfocadas en el *respeto y el trato igualitario*.

Finalmente, es importante mencionar que al comparar las respuestas de los vecinos con las de los no vecinos, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las modalidades de tratamiento privilegiadas. Sin embargo, es posible señalar en el grupo de vecinos las críticas a los hospitales psiquiátricos fueron más frecuentes y en el grupo de no vecinos se hizo mayor mención al rol de los profesionales y la familia.

## **DISCUSIÓN**

Mirando los resultados a la luz de los planteamientos de la Ley Nacional de Salud Mental y la Declaración de Caracas, es posible señalar algunas coincidencias entre éstos y las visiones de la “*comunidad*” sobre el tratamiento de las personas con enfermedad mental. En este sentido cabe destacar que las personas encuestadas incluyeron en sus respuestas modalidades diversas de tratamiento, y que un bajo porcentaje habló de la internación hospitalaria sin mencionar en la misma respuesta a otras posibilidades. También resulta interesante, en lo que respecta a la internación, que algunas personas logran condicionar su pertinencia a cada caso.

A su vez, y en lo que respecta a los actores mencionados como parte del tratamiento, se destaca el rol de la familia. Esto visto desde la perspectiva técnica y de gestión de programas y servicios sugiere la necesidad del fortalecimiento del desarrollo de las modalidades de atención que apoyan a las familias en su tarea de cuidar a sus miembros con enfermedad mental.



También, y desde la perspectiva del trabajo interdisciplinario, las visiones de la comunidad indicarían la importancia de reforzar la divulgación de la información respecto al rol de los diversos integrantes de un eventual equipo interdisciplinario en la atención en salud mental. A su vez, las menciones hechas a los médicos y al tratamiento médico podrían pensarse, bien como una visión “médica” de la enfermedad mental, pero también, como una puerta de entrada a la integración de la atención en salud mental a la salud en general, y al desarrollo de modalidades de atención en instituciones de medicina general.

Por último, y dada la escasa mención que se hizo al rol de los propios pacientes en su tratamiento, sería también recomendable el diseño y ejecución de acciones que propicien el desarrollo de conceptualizaciones en la comunidad sobre ello, es decir, sobre su incumplencia en su propio tratamiento y proceso de recuperación, y su centralidad en los procesos de transformación de las prácticas de atención psiquiátrica.

### **Bibliografía**

Ardila Gómez, S., Ares Lavalle, G., Borelli, M., Canales, V., Fernández, M., Hartfiel, MI, Stolkiner, A. (2013) *Percepciones comunitarias frente a la enfermedad mental y su tratamiento: estudio con vecinos de casas de convivencia de un programa de externación en la zona sur del conurbano bonaerense*. En prensa.

Galende, E. (1994) *Psicoanálisis y salud mental: para una crítica de la razón psiquiátrica*. (3a Ed). Buenos Aires: Ed. Paidós.

Organización Panamericana de la Salud (1990) Declaración de Caracas. *Conferencia: Reestructuración de la atención psiquiátrica en América Latina*. Caracas, Venezuela: OPS/OMS

República Argentina. (2010) *Ley Nacional de Salud Mental*. Ley 26.657. Boletín Oficial 03/12/2010: Autor

República Argentina. (2013) *Reglamentación Ley Nacional de Salud Mental*. Decreto 603 de 2013. Boletín Oficial 29/05/2013: Autor.

Stolkiner, A. y Solitario, R. (2007) Atención Primaria de la Salud y Salud Mental: la articulación entre dos utopías. En Maceira, D. (comp) *Atención Primaria en Salud. Enfoques Interdisciplinarios*. (pp. 121-146) Buenos Aires: Ed. Paidós.

## **“LA OTRA Y NOSOTRAS”. LA DISTORSIÓN DE LA IDENTIDAD COMO TRASTORNO DE LA PERSONALIDAD EN LA TOMA DE DECISIONES PARA EL CONSUMO**

Maceri, Sandra

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. / Universidad de Buenos Aires

[smaceri@hotmail.com](mailto:smaceri@hotmail.com) [smaceri@conicet.gov.ar](mailto:smaceri@conicet.gov.ar)

---

### **RESUMEN**

Dentro del área de la Psicología social, la intervención socio-comunitaria y socio-cultural, cobra, en esta época, un papel relevante. En efecto, se trata de mejorar la calidad de vida de un grupo o una comunidad con el fin de mejorar la situación social de sus componentes. La sensibilización ante la desigualdad es una de sus claves e impacta en la construcción de la identidad. Específicamente, en la identidad de género cumple un papel fundamental la "identificación", que, de algún modo, es previa o, al menos, una de sus condiciones de posibilidad. Es en este proceso cuando en mayor o menor medida el sujeto toma algún aspecto, cualidad, propiedad o atributo de otra persona y se transforma parcial o totalmente sobre el modelo de ésta. (Alvarez 1997). Con esta base, suele aceptarse que los trastornos de personalidad constituyen un grupo de anomalías o perturbaciones que se dan en diferentes planos, por ejemplo, emocionales, afectivos, motivacionales. (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM). Uno de estos planos o dimensiones es el social y se emparenta con la pérdida de identidad. (Millon 1996).


Este trabajo investiga el **problema** de la distorsión de la identidad como trastorno de la personalidad en la toma de decisiones para el consumo en el caso específico de las mujeres occidentales entre 30 y 60 años de clase media-alta. El universo elegido para la investigación es el más representativo pues constituye el 80% del total de las consumidoras. (Majfud 2009)

Nuestra hipótesis sostiene que la construcción de la propia imagen puede implicar la distorsión de la identidad y configurarse, en consecuencia, como un trastorno de personalidad.

Los **objetivos** son los siguientes.

- Mostrar cómo la identidad del género está determinada por la cultura en el sentido de los grupos sociales.
- Mostrar cómo la identidad del género se transforma en un "sello mental" producto de las identificaciones que construyen identidad.
- Analizar que en la identidad de género cumple un papel fundamental la "identificación".





-Comprender que es en el proceso de identificación cuando el sujeto toma algún aspecto, cualidad, propiedad o atributo de otra persona.

-Evaluar la transformación parcial o total del sujeto en relación con el modelo a través de la publicidad.

Para cumplir con los objetivos y confirmar la hipótesis planteada, la **metodología** utilizada para abordar el problema investigado consiste en:

-Muestreos propios.

-Test de trastornos de personalidad.

-Análisis conceptual.

Una vez realizado el test sobre la muestra en el universo demarcado y llevado a cabo el análisis conceptual del muestreo se han obtenido los siguientes **resultados**.

En el universo que delimitamos, mujeres occidentales entre 30 y 60 años de clase media-alta a punto de tomar decisiones de consumo de bienes, por ejemplo, bienes propios del género como algún tipo de maquillaje o cremas faciales y corporales, etc., el modelo de esas mujeres es el paradigma de mujer que muestra la imagen publicitaria. En la toma de decisiones, esas mujeres consideran como posible *ser* “la otra”, la del modelo, y, entonces, persuadidas por la publicidad, consumen, por ejemplo, la crema antiarrugas en cuestión. Y como muestran algunos estudios (<https://sites.google.com/site/elmundoactualhistoria4to/unidades-1/la-sociedad-de-consumo#enlace%20uno>), la siguen consumiendo durante años, hasta lograr verse *sin o con menos* arrugas de las que en verdad tienen. En algún lugar extraño de sus mentes, se identifican con la imagen perfecta del modelo publicitario. La distorsión de su propia percepción ha dado lugar a un fenómeno curioso.

Los resultados obtenidos ameritan una **discusión** sobre la relación nociva que, en la mayor parte de los casos estudiados, se da entre la toma de decisiones en la sociedad de consumo y la construcción de una falsa identidad.

Si admitimos con la tradición hegeliana que “el ser es ser en tanto percibido” o, al menos, que la percepción de de cada quien es un paso insoslayable en el conocimiento de sí, entonces la **conclusión** provisoria de esta presentación es, pues, que las imágenes de las mujeres que se presentan en las publicidades tienen como consecuencia del efecto publicitario-persuasivo una contradicción interna en las consumidoras, a saber: “la identidad-alteridad”. Es más, la toma de una identidad ajena de modo inconciente, la cual implica el trastorno de la personalidad de cognición en el sentido de las formas distorsionadas de autoperibirse y de autointerpretarse. (DSM).

**Palabras claves:** sociedad- identidad- alteridad- personalidad

## TRABAJO COMPLETO

### Introducción.


Dentro del área de la Psicología social, la intervención socio-comunitaria y socio-cultural, cobra, en esta época, un papel relevante. En efecto, se trata de mejorar la calidad de vida de un grupo o una comunidad con el fin de mejorar la situación social de sus componentes. La sensibilización ante la desigualdad es una de sus claves e impacta en la construcción de la identidad. Específicamente, en la identidad de género cumple un papel fundamental la "identificación", que, de algún modo, es previa o, al menos, una de sus condiciones de posibilidad. Es en este proceso cuando en mayor o menor medida el sujeto toma algún aspecto, cualidad, propiedad o atributo de otra persona y se transforma parcial o totalmente sobre el modelo de ésta.<sup>v</sup> Con esta base, suele aceptarse que los trastornos de personalidad constituyen un grupo de anomalías o perturbaciones que se dan en diferentes planos, por ejemplo, emocionales, afectivos, motivacionales.<sup>vi</sup> Uno de estos planos o dimensiones es el social y se emparenta con la pérdida de identidad.<sup>vii</sup>

Este trabajo investiga el problema de la distorsión de la identidad como trastorno de la personalidad en la toma de decisiones para el consumo en el caso específico de las mujeres occidentales entre 30 y 60 años de clase media-alta.<sup>viii</sup> El universo elegido para la investigación es el más representativo pues constituye el 80% del total de las consumidoras.<sup>ix</sup>

Nuestra hipótesis sostiene que la construcción de la propia imagen puede implicar la distorsión de la identidad y configurarse, en consecuencia, como un trastorno de personalidad.

### Sociedad de consumo y toma de decisiones.

El consumismo se desarrolla especialmente en el siglo XX como consecuencia directa del capitalismo y de la "mercado-tecnia" asociada. ("Mercadotecnia" es un conjunto de técnicas, estrategias y aplicaciones para la consecución de los objetivos de mercadeo, usualmente llamado "marketing"). La mercadotecnia, por su parte, crea nuevas necesidades en el consumidor (tanto hombre como mujer) de modo de aumentar las ventas de los productos, lo cual da lugar al consumismo.<sup>xi</sup> El consumismo se ha desarrollado principalmente en el mundo occidental haciendo popular la expresión antropológica-social "sociedad de consumo". Podría aceptarse que la sociedad de consumo se refiere a un tipo de sociedad que se corresponde con una etapa avanzada de desarrollo industrial capitalista y que se caracteriza por el consumo masivo de bienes y servicios. En este contexto, la mujer es un objetivo de impacto prioritario para la publicidad.<sup>xii</sup> Suele admitirse que "ellas constituyen el grupo consumidor más importante, numeroso, polimorfo y activo desde el punto de vista de los intereses del mercado: alrededor del 80% del total de las compras."<sup>xiii</sup>



Ahora bien, el estudio del consumo en general y de la mujer en particular se vincula estrechamente con el tema de la toma de decisiones.

La toma de decisiones es el proceso mediante el cual se realiza una elección entre las opciones o formas para resolver diferentes situaciones de la vida en diferentes contextos: a nivel laboral, familiar, sentimental, etc. La toma de decisiones consiste, a grandes trazos, en elegir una opción entre las disponibles, a los efectos de resolver un problema actual o potencial (aún cuando no se evidencie un conflicto latente). La toma de decisiones a nivel individual se caracteriza por el hecho de que una persona haga uso de su razonamiento para elegir una solución a un problema que se le presente en la vida; es decir, si una persona tiene un problema o un conflicto, deberá ser capaz de resolverlo individualmente tomando decisiones con ese motivo específico. Este trabajo versa sobre la toma de decisiones a nivel individual con la intención de lograr un impacto en la sociedad.

La teoría estándar de la decisión presenta dos vertientes: i) la decisión en condiciones de certeza y ii) la decisión en condiciones de riesgo, es decir, en situaciones de incertidumbre. Sin duda, la teoría de la decisión es central al punto en que también suele denominarse teoría de la racionalidad. Sin embargo, desde los años 70 la toma de decisiones bajo el paradigma de la racionalidad perfecta se viene cuestionando.<sup>xiv</sup> Se considera, desde entonces, la posibilidad de tomar decisiones bajo algún tipo de emoción, aun siendo racionales. Tomar decisiones de consumo, por ejemplo, bajo el paradigma de la no racionalidad plena implica, en muchos casos, trastornos de personalidad.

Suele aceptarse que los trastornos de personalidad constituyen un grupo de anomalías o perturbaciones que se dan en diferentes planos, por ejemplo, emocionales, afectivos, motivacionales.<sup>xv</sup> Uno de estos planos o dimensiones es el social y se emparenta con la pérdida de identidad.<sup>xvi</sup>

Estos conceptos: decisión, elección, racionalidad y “emocionalidad” varían de acuerdo con el género y, de hecho, la publicidad trabaja con un lenguaje distinto para cada caso dado que el fin último es persuadir hasta lograr la decisión de consumo.

A continuación, intentaremos acercarnos a un universo específico para ver qué dificultades conlleva.

### **Identidad y diferencia.**

Nuestro universo se enmarcará en el universo de mujeres occidentales entre 30 y 60 años de clase media-alta a punto de tomar decisiones de consumo de bienes propios del género como algún tipo de maquillaje o cremas faciales y corporales, etc.

Parece haber cierto consenso en que la identidad del género está determinada por la cultura a través primero de la madre y el padre, luego por los hermanos, los grupos sociales, etc.<sup>xvii</sup> Seguidamente se

transforma en un “sello mental” producto de las identificaciones (proceso primario por el cual el sujeto asimila algo del otro para sí) que comienza con el nacimiento y forma parte de la construcción de la identidad.<sup>xviii</sup>

En la identidad de género cumple un papel fundamental la "identificación", que, de algún modo, es previa o, al menos, una de sus condiciones de posibilidad. Es en este proceso cuando en mayor o menor medida el sujeto toma algún aspecto, cualidad, propiedad o atributo de otra persona, y se transforma parcial o totalmente sobre el modelo de ésta.<sup>xix</sup>

Veamos cómo funciona en el test de personalidad en el muestreo realizado.

### **Muestreos propios y test de trastornos de personalidad.**

Sobre el universo delimitado (mujeres occidentales entre 30 y 60 años de clase media a punto de tomar decisiones de consumo de bienes propias del género), hemos realizado el siguiente test-cuestionario basado en el “Cuestionario Salamanca (con modificaciones) para el *screening* (detección/selección) de trastornos de la personalidad”<sup>xx</sup> a 50 (cincuenta) mujeres argentinas, de clase media-alta, de diferentes lugares (Puerto Madero-10 (diez) mujeres-, San Miguel de Tucumán-10 (diez) -, Salta capital-10 (diez) -, Alto Valle del río Negro-10 (diez) - y Puerto Madryn-10 (diez) -)<sup>xxi</sup>

\*Por favor, conteste según sea su manera de ser habitual y no como se encuentre en un momento dado.

*Pienso que más vale no confiar en la opinión de los demás.*

Nunca **X**

A veces

Con Frecuencia

Siempre

*Prefiero estar conmigo misma.*

Nunca **X**

A veces

Con Frecuencia

Siempre

*Se mira al espejo.*

Nunca

A veces

Con Frecuencia

Siempre **X**

*¿Piensa la gente que es usted excéntrica?*



Nunca **X**

A veces

Con Frecuencia

Siempre

*Estoy más en contacto con la publicidad que la mayoría de la gente.*

Nunca

A veces

Con Frecuencia

Siempre **X**

*Soy demasiado emocional.*

Nunca

A veces

Con Frecuencia **X**

Siempre

*Soy consumidora de productos de belleza.*

Nunca

A veces

Con Frecuencia

Siempre **X**

*Doy mucha importancia y atención a mi imagen.*

Nunca

A veces

Con Frecuencia

Siempre **X**

*Soy especial y merezco que me lo reconozcan.*

Nunca

A veces

Con Frecuencia

Siempre **X**

*Mucha gente me envidia por mi belleza.*

Nunca

A veces



Con Frecuencia

Siempre **X**

*Mi rostro es muchos años menor de la edad que tengo.*

Nunca

A veces

Con Frecuencia

Siempre **X**

*Mis emociones son como una montaña rusa.*

Nunca

A veces

Con Frecuencia **X**

Siempre

*Me pregunto con frecuencia cuál es el papel en mi vida.*

Nunca

A veces

Con Frecuencia **X**

Siempre

*Me siento aburrida y vacía con facilidad.*

Nunca

A veces

Con Frecuencia

Siempre **X**

*¿La considera la gente demasiado perfeccionista?*

Nunca

A veces

Con Frecuencia

Siempre **X**

*Soy detallista y minuciosa.*

Nunca

A veces

Con Frecuencia

Siempre **X**

*Necesito sentirme cuidada y protegida por los demás*



Nunca

A veces

Con Frecuencia

Siempre **X**

*Me cuesta tomar decisiones por mí misma*

Nunca

A veces

Con Frecuencia

Siempre **X**

*Tengo mucho miedo a hacer el ridículo*

Nunca

A veces

Con Frecuencia

Siempre **X**

*Se siente bien con usted misma.*

Nunca

A veces **X**

Con Frecuencia **X**

Siempre

A continuación, fuera de la estructura del test, se preguntó:

1-¿Cuándo?

Cuando se levanta.

Cuando se maquilla **X**

Sin maquillarse.

Cuando se acuesta.

-¿Por qué?

Porque se ve mejor de semblante.


Porque se gusta más.

Porque se identifica con las modelos **X**

Porque se siente otra **X**

El resultado es asombroso o, al menos, muy llamativo, debido a la unanimidad en las respuestas (50/50)

### **Análisis conceptual.**



Una vez realizada la muestra en el universo demarcado y llevado a cabo el análisis conceptual del muestreo se han obtenido los siguientes resultados.

En el universo que delimitamos, (reiteramos: mujeres occidentales entre 30 y 60 años de clase media-alta a punto de tomar decisiones de consumo de bienes propios del género), el modelo de esas mujeres es el paradigma de mujer que muestra la imagen publicitaria. En la toma de decisiones, esas mujeres consideran cuasi-racionalmente como posible *ser* “la otra”, la del modelo, y, entonces, persuadidas por la publicidad, consumen, por ejemplo, la crema antiarrugas en cuestión. Como muestran algunos estudios<sup>xxii</sup>, la siguen consumiendo durante años, hasta lograr verse *sin o con menos* arrugas de las que en verdad tienen. En algún lugar extraño de sus mentes, se identifican con la imagen perfecta del modelo publicitario. La distorsión de su propia percepción ha dado lugar a un fenómeno curioso: “el ser de la identidad en la alteridad”

Los resultados obtenidos ameritan, lo reconocemos, una discusión sobre la relación nociva que, en la mayor parte de los casos relevados, se da entre la toma de decisiones en la sociedad de consumo y la construcción de una falsa identidad.

### **Conclusiones.**

Si admitimos con la tradición hegeliana que “el ser es ser en tanto percibido” o, al menos, que la percepción de cada quien es un paso insoslayable en el conocimiento de sí, entonces la conclusión provisoria de esta presentación es, pues, que las imágenes de las mujeres que se presentan en las publicidades tienen como consecuencia del efecto publicitario-persuasivo una contradicción interna en las consumidoras, a saber: “la identidad-alteridad”. Es más, la toma de una identidad ajena de modo inconciente, la cual implica el trastorno de la personalidad de cognición en el sentido de las formas distorsionadas de autoperibirse y de autointerpretarse.

### **Bibliografía.**

Aaker David (1996) Construir marcas poderosas. Barcelona: Gestión 2000 editorial.

Álvarez, Marcela “Identidad sexual”, disponible en

<http://www.angelfire.com/ak/psicologia/idsex.html>

URL (<http://www.amnesty.org/es/sexual-orientation-and-gender-identity>). (consultado el 30/10/12).


Material del Centro de Formación en Técnicas de Evaluación Psicológica.

Alvarez Tomas (1997) Vendedores de la imagen. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. (1985). En busca de la mente. México: Fondo de Cultura Económica.

Bruner, J. (1988). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Morata.





Castells, Manuel (1997): La era de la información: economía sociedad y cultura, Madrid: Alianza Editorial.

Clotaire Rapaille (2007) El código cultural. Bogotá: Norma.

Di Stefano, Cristine (1996) Problemas e incomodidades a propósito de la autonomía: algunas consideraciones desde el feminismo. En: Perspectivas feministas en teoría política. Barcelona: Paidós.

Dogana Fernando (1984) Psicopatológica del consumo cotidiano. Barcelona: Gedisa.

Fraser, Nancy (1994) La lucha por las necesidades: esbozo de una teoría crítica socialista-feminista de la cultura capitalista del capitalismo tardío. En: Propuestas Nº3, Lima: Entre Mujeres.

Idiakez, I. (1995). Instrucción y emoción. Intercambio Científico, 31(6), 16-24.

Maceri, S, (2009) “¿Qué significa ser racional? Sobre el concepto epistemológico de racionalidad crítica”. En: Actas del II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, “Psicología y Construcción de conocimiento en la época”, publicación en CD ISBN 978-950-34-0588-8, Universidad Nacional de La Plata, pp. 1-12.

Versión on line:

[http://www.psico.unlp.edu.ar/segundocongreso/pdf/ejes/estudios\\_inter/022.pdf](http://www.psico.unlp.edu.ar/segundocongreso/pdf/ejes/estudios_inter/022.pdf)

Maceri, Sandra, García, Pablo (2010) El principio epistémico de confianza en tanto condición de posibilidad de la decisión racional, *Documentos del CIECE*, nº 6, pp. 43-61, 1851-0922, Centro de Investigación en Epistemología de las Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Versión impresa y on line:

[http://www.econ.uba.ar/www/servicios/Biblioteca/bibliotecadigital/institutos/ciece/Publicaciones\\_del\\_CIECE/Documentos%20del%20CIECE%206.pdf](http://www.econ.uba.ar/www/servicios/Biblioteca/bibliotecadigital/institutos/ciece/Publicaciones_del_CIECE/Documentos%20del%20CIECE%206.pdf)

Majfud (2009) La Pandemia del consumismo. En: [Escritos Críticos](http://www.escritoscriticos.org). Disponible en <http://majfud.org/2011/01/24/la-pandemia-del-consumismo-2/>

Millon, Theodore; Roger D. Davis (1996). Disorders of Personality: DSM-IV and Beyond. New York: John Wiley & Sons, Inc. p. 226.

---

## **JUSTICIA RETRIBUTIVA ANTE LA VIOLENCIA DE ESTADO**

Muratori, M., Bombelli, J.

Universidad de Buenos Aires/ Universidad del País Vasco

---


## **RESUMEN**

## TRABAJO COMPLETO

### Introducción

La justicia transicional hace referencia a todos aquellos mecanismos que permiten transitar de un período de violencia a un período de paz y democracia y que incluyen medidas judiciales y políticas que permiten reparar a las víctimas y afrontar las violaciones de derechos humanos cometidas en dicho período (Andrieu, 2010). Entre estas medidas se encuentran acciones de *justicia procedimental*, tales como las Comisiones de la Verdad (consistentes en la posibilidad de dar voz a las víctimas, reconocer la verdad de lo ocurrido y validar su sufrimiento, contribuyendo con ello a que aumente el conocimiento acerca de los hechos, recuperen el sentido de eficacia y mejoren su autoestima), y las acciones de *justicia retributiva o punitiva*, que incluyen las acciones penales (que velarán por la identificación y castigo a los responsables y colaboradores de las violaciones de los derechos humanos). Mientras las Comisiones de Verdad se ocupan de la identificación de las víctimas, los tribunales lo harán del castigo a los responsables. Por otra parte, la *justicia restaurativa* contempla la reparación simbólica y las acciones de petición de disculpas y de reconocimiento de la responsabilidad por parte de los perpetradores. Este modelo de justicia busca, mediante disculpas oficiales, la recuperación del sentido de eficacia, del clima social y la confianza institucional, así como la mejora en la autoestima de las víctimas y el encuentro entre los diferentes grupos en conflicto en el pasado. Se estima que el conocimiento de la verdad, la aplicación de la justicia y la petición de disculpas, la creación de una historia integradora de las diferentes versiones del pasado y las acciones de reparación, todo en su conjunto permitiría garantizar que la violencia no vuelva a ocurrir y avanzar hacia la reconciliación (Gibson, 2004).

Un argumento frecuente en el trabajo de derechos humanos es que no hay paz ni reconciliación sin que se haga justicia y se castigue a los culpables de la violencia colectiva y las violaciones a los derechos humanos. Este tipo de juicios son formas de aplicar el concepto de justicia retributiva y superar los hechos negativos del pasado a través del fortalecimiento del imperio de la ley, incluida la rendición de cuentas de jefes y funcionarios del gobierno, fuerzas armadas y diferentes facciones políticas. De esta forma, se contribuye a reforzar la garantía de no repetición de futuras violaciones a los derechos humanos (Sikkink & Booth Walling, 2007), toda vez que se entrega una clara señal de que las instituciones sociales vuelven a ser confiables y son capaces de canalizar las demandas de justicia existentes en la sociedad (Bar-Tal, 2011).




En Argentina, al momento de su llegada al poder en 1983, el presidente Alfonsín tomó la iniciativa de crear una Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), la cual se encargó de indagar sobre el destino de las personas desaparecidas y las circunstancias de la desaparición. Por otro lado, y estimulado por la disposición del poder judicial a llevar adelante los procesamientos y por una opinión pública que en su mayor parte apoyaba la verdad y la justicia, el Presidente dictó dos decretos por los cuales se ordenaba el arresto y el enjuiciamiento de los miembros de las tres primeras Juntas Militares y de los jefes de las organizaciones armadas (Montoneros y ERP), así como impulsó la derogación de la auto-amnistía que los militares habían sancionado apresuradamente antes de las elecciones. Sin embargo, desde el comienzo del proceso, el gobierno descartaba el enjuiciamiento de todos los militares implicados y cavilaba sobre los modos de limitar estos juicios, distinguiendo tres grados de responsabilidad (Lefranc, 2004): el de aquellos que habían concebido los métodos de represión y habían dado las órdenes para que fuesen ejecutadas, el de aquellos que obedeciendo tales órdenes habían cometido actos atroces o aberrantes, y aquellos que en un clima general de confusión y coacción habían obedecido las órdenes superiores sin ser culpables de los actos cometidos. A pesar de dichas distinciones y limitaciones, la decisión de iniciar los juicios fue inédita en el contexto de las transiciones hacia la democracia del Cono Sur. Luego de las modificaciones que se introdujeron en el Congreso Nacional al proyecto de ley del Presidente en relación al juzgamiento de las ex Juntas Militares, los juicios empezaron a proliferar, desbordando las limitaciones en la persecución penal que había buscado el gobierno (Landi y González, 1995).

Aunque se instó a las Fuerzas Armadas a iniciar un proceso de autodepuración (Acuña y Smulovitz, 1991), las expectativas gubernamentales no se cumplieron y en 1985 se realizó el Juicio a las ex Juntas Militares. Este juicio tuvo su particular "rating" (Feld, 2002) y durante semanas los horrores del terrorismo estatal a través de la pantalla lapidó todos los intentos que habían tratado de minimizarlo.

Pese a la impunidad que se consolidó a través de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final, la apertura de procesos judiciales fuera de las fronteras argentinas supusieron un elemento esencial en la deslegitimación de un proceso de transición que se había logrado sobre la base de permitir que los antiguos responsables de la violencia quedasen sin castigo (Roth Arriaza, 2002).

Los esfuerzos de las organizaciones de derechos humanos y la presión internacional, hicieron posible que el año 2005 la Corte Suprema, máxima instancia judicial argentina, declarase la inconstitucionalidad de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final por las cuales se desprocesó a centenares de acusados por violaciones de derechos humanos e incluso se indultó a algunos ya condenados. La reapertura de los procesamientos penales a los responsables de la represión permitió continuar con causas que fueron abiertas con anterioridad a la aprobación de las leyes de impunidad y que quedaron paralizadas por



estas, así como animó a la apertura de nuevas querellas penales por las desapariciones y secuestros ilegales ocurridos durante la dictadura.

Actualmente, según datos difundidos por el Ministro de Justicia, hay más de un millar de personas imputadas y más de 600 procesadas por delitos de lesa humanidad cometidos durante la dictadura.

En general, las opiniones de la población en torno a las medidas que se establecen en los procesos transicionales difieren en función del grado de exposición a la violencia ó la cercanía percibida con las víctimas, así como con la identificación ideológica con los distintos grupos enfrentados (Arnosó, 2012; Cárdenas et al., 2013; Hewstone, Jaspars y Lallje, 1982; Sabucedo, Blanco y De la Corte, 2003). En Chile (Cárdenas et al., 2013), encontraron que cuanto menor es el nivel de afectación y cuanto más a la derecha se identifica ideológicamente la población, más disminuye la voluntad de conocer la verdad y más crece la apuesta por políticas de olvido. Estos datos son concordantes con las investigaciones recientes que muestran que las experiencias de victimización disminuyen la disposición al perdón, siendo las personas que no se consideran víctimas las que más acuerdo muestran respecto del perdón intergrupar (Arnosó, 2012; Reyes, 2008).

En Argentina se carece de estudios que hayan evaluado la opinión de la población ante las medidas transicionales implementadas, así como el impacto emocional que éstas han tenido, más allá de estudios cualitativos realizados sobre agentes sociales específicos. Este trabajo pretende profundizar en el conocimiento, valoración e impacto que la población tiene acerca de las medidas retributivas implementadas en Argentina en el período transicional post dictadura.

## **Método**

### ***Muestra***

La muestra estuvo compuesta por 470 personas de las cuales el 40.2% (n=189) eran hombres y el 59.8% (n=281) mujeres. La edad de las entrevistadas oscila entre los 18 y los 83 años con una edad media de 35.26 años (SD= 13.29). Un 46.4% de los participantes se definen en el centro del espectro ideológico (n=218), seguida de un 28.9% (n=136) que se identifica con la izquierda y un 19.4% (n=91) que se situó en la derecha. El 8.9% (n=42) afirma ser víctima directa de la dictadura, un 21.3% (n=100) víctima indirecta y el 69.8% (n=328) se define como no afectado. La información fue recogida en Treque Lauquen (41.9%), La Plata (29.8%), Junín (14.7%) y Buenos Aires (13.6%).

### ***Instrumento***

Se administró un cuestionario cerrado auto-administrado que incluyó las siguientes variables:

- Grado de conocimiento acerca de los Juicios a las Juntas Militares y Juicios de Lesa Humanidad celebrados en la actualidad, en una escala con formato Likert (1= Nada y 5= Muchísima).
- Grado de aprobación de Juicios a las Juntas Militares y Juicios celebrados en la actualidad, en una escala con formato Likert (1= Nada y 4= Muchísima).
- Eficacia percibida de los Juicios a las Juntas Militares y los Juicios de la actualidad. Se utilizó una escala tipo Likert (1= En absoluto y 4=Totalmente para cada uno de los objetivos).
- Para conocer las emociones asociadas al recuerdo de los Juicios a las Juntas Militares y los Juicios actuales, se pasó una batería de 8 emociones con un formato de respuesta tipo Likert (1= Nada y 7= totalmente).
- Nivel de exposición a la violencia en tres niveles: víctimas directas (personas que fueron víctimas de la violencia); víctimas indirectas (personas que tienen víctimas entre sus familiares y amigos más cercanos) y población no afectada.
- Ideología política en tres niveles: izquierda, centro y derecha.

## Resultados

### Conocimiento y aprobación

El conocimiento que la población tiene acerca de las medidas penales tomadas frente a los responsables de la violencia tanto en el pasado respecto a los Juicios a las Juntas ( $M=2.59$ ;  $SD= 1.07$ ) como a los juicios en la actualidad ( $M=2.71$ ;  $SD= 1,03$ ) , es medio-bajo. Asimismo, esta información desciende significativamente cuanto más a la derecha se define la población ó cuanto menor en su nivel de exposición a la violencia.

A la inversa, los juicios a las Juntas ( $M= 3.59$ ;  $SD= .71$ ) o los que se realizan en la actualidad ( $M= 3.51$ ;  $SD= .81$ ) reciben una valoración muy positiva. Se encontró que, cuanto más a la izquierda se define la población, más aprueban los juicios en la actualidad. Además, son las víctimas indirectas quienes mejor valoran los Juicios a las Juntas, sobre todo en comparación a las personas no afectadas.

Tabla 1

Conocimiento y aprobación acerca de los Juicios y diferencias según ideología y victimización

|                       | Izq. | Centro | Der. | F(gl)  | sig. | V. Dir. | V. Ind. | No afect. | F(gl)  | sig. |
|-----------------------|------|--------|------|--------|------|---------|---------|-----------|--------|------|
| <b>CONOCIMIENTO</b>   |      |        |      |        |      |         |         |           |        |      |
| <b>Juicios Juntas</b> | 3.10 | 2.43   | 2.29 | 22.204 | .000 | 3.12    | 2.96    | 2.40      | 16.903 | .000 |

|                       |      |      |      |         |      |      |      |      |         |      |               |
|-----------------------|------|------|------|---------|------|------|------|------|---------|------|---------------|
|                       |      |      |      | (2,441) |      |      |      |      | (2,446) |      |               |
| <b>Juicios Hoy</b>    | 3.21 | 2.55 | 2.43 | 24.430  | .000 | 3.21 | 3.13 | 2.51 | 21.289  | .000 | <b>Eficia</b> |
|                       |      |      |      | (2,431) |      |      |      |      | (2,454) |      | <b>cia</b>    |
| <b>APROBACIÓN</b>     |      |      |      |         |      |      |      |      |         |      |               |
| <b>Juicios Juntas</b> | 3.68 | 3.58 | 3.48 | 2.075   | .127 | 3.51 | 3.79 | 3.54 | 4.967   | .007 | <b>perci</b>  |
|                       |      |      |      | (2,428) |      |      |      |      | (2,452) |      | <b>bida</b>   |
| <b>Juicios Hoy</b>    | 3.68 | 3.43 | 3.37 | 5.149   | .006 | 3.43 | 3.68 | 3.47 | 2.952   | .053 | En            |
|                       |      |      |      | (2,433) |      |      |      |      | (2,457) |      | gene          |

ral,

los

Juicios en la actualidad se consideran más eficaces que los juicios a las Juntas Militares realizados al inicio de la democracia, y en ambos casos se consideran que sobre todo han sido eficaces para ayudar a juzgar a los responsables, dignificar a las familias, no repetir los hechos ocurridos durante el periodo de la violencia y, en menor medida, para construir una historia integradora. En relación a los Juicios en la actualidad, la percepción de eficacia en todas las dimensiones analizadas es mayor cuanto más a la izquierda se definen las personas. Además, se detectó que las víctimas directas son quienes perciben una mayor eficacia con respecto a ambas medidas.

Tabla 2

Puntuaciones medias y diferencias en eficacia percibida de los Juicios a las Juntas Militares y los Juicios en la actualidad

|                       | Izquierda | Centro | Derecha | F       | Sig. | Victima Directa | Victima Indirecta | No Afectado | F       | Sig. | Total       |
|-----------------------|-----------|--------|---------|---------|------|-----------------|-------------------|-------------|---------|------|-------------|
| <b>JUICIOS JUNTAS</b> |           |        |         |         |      |                 |                   |             |         |      |             |
| <b>Eficacia Media</b> | 3.00      | 2.93   | 2.77    | 2.901   | .056 | 3.05            | 3.02              | 2.86        | 3.105   | .046 | <b>2.91</b> |
|                       |           |        |         | (2,422) |      |                 |                   |             | (2,445) |      |             |
| <b>JUICIOS HOY</b>    |           |        |         |         |      |                 |                   |             |         |      |             |
| <b>Eficacia Media</b> | 3.22      | 2.92   | 2.70    | 17.350  | .000 | 3.17            | 3.09              | 2.90        | 4.845   | .008 | <b>2.96</b> |
|                       |           |        |         | (2,422) |      |                 |                   |             | (2,444) |      |             |

### Emociones asociadas

Tanto ante los Juicios a las Juntas Militares como a los juicios celebrados en la actualidad, emergen principalmente emociones positivas de esperanza, alegría y orgullo; y estas emociones se hacen significativamente crecientes entre las personas con mayor nivel de afectación a la violencia y entre las personas de izquierda. Entre las emociones negativas, prevalecen la ira seguida por la tristeza y dolor, que se comportan de forma homogénea independientemente de las características de la población entrevistada.


Tabla 3

Puntuaciones medias y diferencias en emociones asociadas a la aplicación de la justicia

|                            | Izquierda | Centro | Derecha | F                 | Sig. | Víctima Directa | Víctima Indirecta | No Afectado | F                 | Sig. | Total |
|----------------------------|-----------|--------|---------|-------------------|------|-----------------|-------------------|-------------|-------------------|------|-------|
| <b>JUICIOS JUNTAS</b>      |           |        |         |                   |      |                 |                   |             |                   |      |       |
| <b>Emociones Positivas</b> | 3.71      | 3.17   | 3.05    | 3.729<br>(2,401)  | .025 | 4.17            | 3.63              | 3.10        | 6.857<br>(2,423)  | .001 | 3.3   |
| <b>Emociones Negativas</b> | 2.43      | 2.30   | 2.11    | 1.726<br>(2,393)  | .179 | 2.50            | 2.34              | 2.29        | .533<br>(2,414)   | .588 | 2.3   |
| <b>JUICIOS HOY</b>         |           |        |         |                   |      |                 |                   |             |                   |      |       |
| <b>Emociones Positivas</b> | 4.28      | 3.25   | 3.13    | 13.057<br>(2,400) | .000 | 4.57            | 3.97              | 3.26        | 10.449<br>(2,421) | .000 | 3.5   |
| <b>Emociones Negativas</b> | 1.90      | 2.00   | 2.06    | .632<br>(2,397)   | .532 | 2.22            | 1.91              | 2.01        | 1.130<br>(2,418)  | .324 | 2.0   |

## Discusión

La dictadura argentina y las medidas transicionales realizadas tanto en el pasado como en la actualidad han sido ampliamente difundidas ya sea, en la primera etapa democrática a través de la televisación de los Juicios a las Juntas (Feld, 2002), así como de la publicación del Informe Nunca Más (1984). Desde los años noventa, el *Nunca Más* fue incorporado a la currícula educativa, difundido mediante nuevas ediciones masivas y resignificado a partir de un nuevo prólogo añadido al informe por el gobierno de Kirchner, al cumplirse el trigésimo aniversario del golpe de Estado de 1976. Actualmente, el enjuiciamiento y encarcelamiento de numerosos represores acusados de crímenes de Lesa Humanidad



también ha sido mediáticamente cubierto por medios nacionales e internacionales, sirviendo como modelo de referencia en la lucha contra la impunidad y mostrando que es posible hacer justicia incluso más de 30 años después de que las violaciones hayan tenido lugar. Sin embargo, pese a esta amplia difusión, los resultados de este trabajo muestran que el conocimiento de las medidas retributivas implementadas continúa siendo escaso y estar informado emerge como una característica de las personas de izquierda o de quienes fueron directa o indirectamente afectadas. La población no afectada o definida ideológicamente de derecha parecería tener un bajo interés por estas cuestiones.

Esto refleja las dificultades que las medidas implementadas tienen para penetrar en el conjunto de la sociedad, alterando con ello la posibilidad de la toma de conciencia de los hechos ocurridos, la posibilidad de discutir colectivamente sobre ellos y por ende, colaborar en avanzar hacia la reconciliación y en la no repetición de los episodios de la violencia, objetivos por los que son implementadas, en la línea de lo avanzado por Gibson (2004). Pese a la escasa información, las medidas reciben una valoración positiva, se evalúan eficaces (sobre todo los juicios que se celebran en la actualidad en comparación con los Juicios a las Juntas) y despiertan a su vez emociones positivas (casi siempre entre las personas de izquierda y las más afectadas por la violencia). La percepción de mayor eficacia de los Juicios por Delitos de Lesa Humanidad, se asocia a las penas que han recaído sobre los responsables de las violaciones en comparación con la impunidad que siguió a los juicios celebrados en el pasado.

## **Bibliografía**

Acuña, C. y Smulovitz, C. (1991). *¿Ni olvido ni perdón? Derechos humanos y tensiones cívico-militares en la transición argentina*. Buenos Aires: CEDES.

Andrieu, K. (2010). "Transitional justice: A new discipline in Human Rights" en *Online Encyclopedia of Mass Violence*. Recuperado de Internet el 4 de febrero de 2013 de [http://www.massviolence.org/PdfVersion?id\\_article=539](http://www.massviolence.org/PdfVersion?id_article=539).

Arnosó, M. (2012). *Dictadura Militar en Jujuy (1976-1983): Representaciones del Pasado, la Justicia y la Reparación*. San Salvador de Jujuy, Editorial de la Universidad de Jujuy.

Bar-Tal, D. (2011). *Intergroup Conflicts and their Resolution: Social Psychological Perspective*. Hove and New York: Psychology Press.

Cárdenas, M. et al. (2013). Transitional justice processes and psychosocial correlates: the case of the Chilean "Truth and Reconciliation" and "Political Imprisonment and Torture" commissions. *Revista de Psicología Social*, 28(2), 145-156.

Feld, C. (2002). *Del estrado a la pantalla: las imágenes del juicio a los ex comandantes en Argentina*.



Madrid, Siglo XXI.

Gibson, J. (2004). Overcoming apartheid: Can truth reconcile a divided nation?. *Politikon*, 31(2), 129-155.

Hewstone, M., Jaspars, J. & Lalljee, M. (1982). "Social Representation, social attribution and social identity: The intergroup images of «public » and «comprehensive» schoolboys". *European Journal of Social Psychology*, 12, 241-269.

Landi, O. & González, I. (1995). Los derechos en la cultura política. En Acuña Carlos et al. (Eds.), *Juicio, castigos y memorias. Derechos humanos y justicia en la política argentina*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Lefranc, S. (2004). *Políticas del perdón*. Madrid: Frónesis.

Manzi, J. y González, R. (2007). Forgiveness and reparation in Chile: The role of cognitive and emotional intergroup antecedents. *Peace and Conflict*, 13, 71-91.

Reyes, M. (2008). *Justicia de las víctimas. Terrorismo, memoria, reconciliación*. Barcelona: Anthropos.

Roth Arriaza, N. (2002). "El papel de los actores internacionales en los procesos nacionales de responsabilidad", en Barahona de Brito, Alexandra, Aguilar, Paloma y González, Carmen (Eds.), *Las políticas hacia el pasado*. Madrid: Ediciones Istmo.

Sabucedo, J.M., Blanco, A. y de la Corte, L. (2003). Creencias legitimadoras de la violencia política contra inocentes. *Psicothema*, 15, 550-555.

Sikkink, K. & Booth Walling, C. (2007). The Impact of Human rights in Latin America. *Journal of Peace Research*, 44(4), 427-445.

---

## **COMPORTAMIENTO AGRESIVO EN CONDUCTORES PROFESIONALES DE COLECTIVO INTERURBANO DEL GRAN BUENOS AIRES**

Petit, Luciano


Facultad de Psicología y Relaciones Humanas de la Universidad Abierta Interamericana

[lucianopetit@gmail.com](mailto:lucianopetit@gmail.com)

---

### **RESUMEN**

La Teoría del Sistema del Tránsito y la Seguridad Vial (Petit, 2011) organiza las múltiples interacciones de los principales sujetos que influyen y determinan el tránsito y la seguridad en cuatro subsistemas diferenciados: Tránsito, Norma de Tránsito, Seguridad Vial y Contexto; estos se diferencian por los actores que los integran pero fundamentalmente por el creciente nivel de interacciones que implica mayor cantidad de vínculos interpersonales involucrados y el incremento de complejidad.




La agresividad en el tránsito se expresa a través de cuatro tipos de conductas: a) Conducta mediatizada: el conductor profesional emplea como instrumento de agresión al vehículo que conduce, b) Conducta directa: el conductor profesional emplea como instrumento de agresión su propio comportamiento o a un elemento externo, c) Peatón- Conductor: el conductor profesional interactúa principalmente con el peatón, y d) Pre- Conducta: en el momento que se produce la interacción entre el conductor profesional y el otro conductor profesional o peatón, el comportamiento previo al encuentro que realiza el conductor profesional (determinante en la conducta descripta) aporta a la situación vincular un nivel de incertidumbre superior al promedio; las variables de cada dimensión describen al usuario que interactúa con el conductor profesional, siendo los usuarios: conductor (de auto, de colectivo, de moto, de taxi y remis y de bicicleta) y peatón (Petit, 2011, 2012).

El objetivo del presente estudio es indagar la relación entre las conductas agresivas que realizan los conductores profesionales, las conductas agresivas que perciben que realizan otros conductores profesionales y el grado de agresividad que le asignan a una serie de conductas en el tránsito que realizan los conductores profesionales.

Se tomó una muestra no probabilística accidental simple, durante los meses junio y julio del año 2012, compuesta por 150 hombres conductores de profesionales de colectivo interurbano del Gran Buenos Aires, con una edad promedio de 39,59 (DT=9,08; Mediana=39; Max.=65, Min.=24).

Se utilizaron tres los instrumentos: a) Escala Agresividad en el Tránsito- PyC. PC1A (Petit, 2012), consta de 70 enunciados con un formato de respuesta tipo Likert de 6 puntos, que oscila desde 1= nunca a 6= siempre, la escala evalúa la frecuencia con la que los conductores profesionales perciben que realizan conductas agresivas en el tránsito y la frecuencia con la que perciben que los otros conductores profesionales realizan conductas agresivas en el tránsito; Escala Comportamiento Agresivo en el Tránsito- PyC. PC1A (Petit, 2012), formada por 70 ítems con un formato tipo Likert que va desde 1= Totalmente no agresivo hasta 6= Totalmente agresivo, la escala evalúa el grado de agresividad de una serie de conductas que realizan los conductores profesionales; y un Cuestionario de variables sociodemográficas (Petit, 2011), preguntas sociodemográficas relativas al sexo y edad.

Los resultados permiten inferir la no realización de conductas agresivas por parte de los conductores evaluados y de sus colegas; como así también los mismos valoran altamente agresivas ciertas conductas que se realizan en el tránsito; por otro lado el análisis asociativo entre las escalas permite observar que a menor comportamiento agresivo percibido menor comportamiento autopercebido y a mayor valoración agresiva menor realización de dichas conductas por ellos y sus colegas. La información recabada presenta un perfil complejo de cómo se comportan los conductores de auto, si bien los instrumentos se focalizan en evaluar la agresividad, brindan un panorama detallado y variado de



diversas conductas transgresoras que pueden derivar en colisiones de tránsito, las cuales producen siniestros con víctimas fatales tanto en los conductores como en los otros usuarios de la vía pública. Por la cual prevenir dichos comportamientos o modificar conductas transgresoras es la meta que deberían proponerse los principales actores involucrados en la reducción de víctimas mortales, y lesionados, en la siniestralidad vial. Está de más decir que pueden ser múltiples las aplicaciones de estos resultados, pero sin lugar a duda ninguna intervención en seguridad y educación vial puede dejar de tener presente la investigación empírica como base y fundamento de su intervención.


**Palabras claves:** agresividad- conductores profesionales- colectivo interurbano- Gran Buenos Aires

---

## **TRABAJO COMPLETO**

### *Sistema del Tránsito y la Seguridad Vial*


La búsqueda de distinguir, clarificar, ordenar, clasificar y puntualizar el “cajón de sastre” (metáfora que redundante en que todo es un factor humano en consecuencia ningún elemento específico prevalece, predomina e influye sobre otro pues todos están al mismo nivel, orden, clase y categoría, con igual estatus, jerarquía, dependencia y función) es el origen del planteamiento y enfoque postulado y desarrollado por Petit (2011) propone estructurar, regularizar establecer, ordenar y organizar las múltiples interacciones de los principales sujetos que influyen y determinan, definen, limitan y describen el Sistema del Tránsito y la Seguridad Vial teniendo en cuenta cuatro subsistemas que lo componen, integran y constituyen: tránsito, norma de tránsito, seguridad vial y contexto. Éstos se distinguen por los actores que los integran pero, fundamentalmente, por el creciente nivel de interacciones que implica una mayor cantidad de vínculos interpersonales involucrados, tanto como el incremento de complejidad al subsumir el posterior subsistema al anterior. Las figuras y vínculos relevantes de los cuatro subsistemas son: 1) Subsistema tránsito: el ámbito de observación se centra en los usuarios de la vía pública, entendidos como espacio que ocupan y excluyendo su carácter o condición de ente. Los sujetos destacados aquí son: conductor, acompañante y/o pasajero y peatón, 2) Subsistema norma de tránsito: su órbita de injerencia se limita al código de tránsito, quien regula la circulación en la vía pública, y a las autoridades que velan por su control (cumplimiento) y aplicación. Las figuras relevantes son: policía y/o agentes de control de tránsito y autoridades judiciales. 3- Subsistema seguridad vial: el agente socializador abarca a toda institución y persona que ejerza la práctica educativa y se diferencian por su pertenencia dentro del universo educativo: educación formal, educación no formal y educación informal. El grupo de educadores se integra entonces por padres, pareja, amigos, instructor/a,



maestro/a y profesor/a, medios de comunicación, TICs y asociaciones sin fines de lucro, 4) Subsistema contexto: incluye, por un lado, el sector gubernamental de toma de decisiones en materia de tránsito y seguridad vial. Los sujetos preponderantes son los actores políticos que integran el poder legislativo y el ejecutivo. Y por otro, el sector económico, público y privado, involucrado directamente e indirectamente en el área automovilística, transporte y vialidad. Los actores preponderantes son las empresas e industrias del sector.

### *Agresividad en el Tránsito*

La conducción agresiva presenta diferentes definiciones; para Hauber (1980), la agresión en la conducción está asociada a una conducta real o deseada por el agresor en el que éste considera que hará daño físico o psicológico a la víctima y que la misma lo experimentará como tal; la National Highway Traffic Safety Administration [NHTSA], define la conducción agresiva como la conducción de un vehículo a motor que pone en peligro o con la probabilidad de poner en peligro a personas o propiedades (National Highway Traffic Safety Administration, 1999); Rodney Slater (s.f, citado en Goehring, 1997) considera que la conducción agresiva es una combinación de acciones de conducción insegura e ilegal que demuestra una desatención por la seguridad; Tasca (2000) propone que una definición de conducción agresiva debe centrarse en conductas de conducción deliberadas y voluntarias, y aunque no estén motivadas a dañar físicamente a otro usuario, demuestran desatención sobre la seguridad y el bienestar; “una conducta de conducción es agresiva si es deliberada de modo que incrementa el riesgo de choque y ésta motivada por la impaciencia, molestia, hostilidad y/o intento de ganar tiempo” (Tasca, 2000, p.9). Para el autor esta definición se centra en los comportamientos de conducción que no están específicamente destinados a dar lugar a colisiones, lesiones o la muerte, es decir que excluye a los intentos deliberados de chocar o herir a otro usuario. Dichas conductas hostiles considera que es más apropiado tratarlas como actos criminales. Dentro de las características generales asociadas a una conducción agresiva Tasca (2000) propone las siguientes: a) Probablemente estará motivada por la impaciencia, enojo con otro(s) usuario(s) de la calle o con una condición imperante en el tránsito, b) Estará determinada para ganar tiempo a costa de otros usuarios de la calle, c) Supondrá una desconsideración obvia por los otros usuarios de la calle. d) Intimide o sea percibida como peligrosa por otros usuarios de la calle. e) Irrite o enoje a otros usuarios de la calle, y f) Fuerce a otros usuarios de la calle a llevar a cabo una acción evasiva. La NHTSA (1998) expone como las características principales de la conducción agresiva, las siguientes: a) Una elevada proyección del estado emocional en la conducción y una escasa atención por los demás, b) Realizar actividades distractoras durante la conducción, como por ejemplo comer o beber mientras se conduce, lo que supone una clara ausencia de atención, c) Crear



una situación de peligro como puede ser ir “pisando los talones” al auto de adelante”, d) Intentar ganar tiempo adelantando a otros vehículos, lo que los obliga a realizar frecuentes e innecesarios cambios de carril, e) Hacer caso omiso a cualquier obstáculo que interrumpa su camino, lo que presume saltarse los semáforos en rojo y desestimar los controles de tránsito, y f) Circular excediendo la velocidad al realizar carreras, circular demasiado rápido para las condiciones del tránsito, sobrepasar los límites establecidos o circular zigzagueando. James y Nahl (2000) abordan el tema de la conducción agresiva desde una perspectiva emocional, considerando que se trata de una conducta que se realiza bajo la influencia de una alteración emocional en la que el agresor impone a los demás el nivel de riesgo dispuesto a asumir para él mismo. Los autores realizan una distinción entre tres categorías de perturbaciones en la emociones, que conducen a diferentes tipos de violaciones en el tránsito; Categoría 1: Impaciencia y falta de atención: a) Pasar los semáforos en rojo, b) Acelerar con el semáforo en amarillo, c) No tomar en cuenta las señales de detención, d) Pisar la doble línea, e) Bloquear las intersecciones, f) No ceder el paso, g) Cambios inapropiados de carril o zigzagueos, h) Conducir de 10 a 20 km. por hora por encima del límite de velocidad, i) No mantener la distancia de seguridad, y j) No señalar las maniobras cuando se requiere k) Frenar o acelerar de forma errática; Categoría 2: Lucha por el poder: a) Bloquear el cambio de carril, negándose a moverse, b) Cerrar un hueco para impedir la entrada, c) Amenazar o insultar gritando, haciendo gestos, tocando la bocina de modo repetido, d) “Pisar los talones” para castigar o coaccionar, e) Cercar para tomar represalias, y f) Frenar repentinamente para tomar represalias; Categoría 3: Riesgo y “road rage” (conducción agresiva delictiva): a) Perseguir en duelo, b) Conducir bajo la influencia del alcohol, c) Apuntar o disparar con un arma, d) Asaltar con el coche o apalear con un objeto, y e) Conducir a velocidades muy elevadas.

La intencionalidad señala un criterio que permitió definir si una determinada conducta es agresiva o si se trata sólo de una conducción arriesgada pero sin intencionalidad alguna de hacer daño a otros usuarios de la vía. La intencionalidad tiene un matiz diferente al considerar la conducta agresiva según la perspectiva del agresor frente a la perspectiva de la víctima. Entonces, desde la perspectiva del agresor, la conducción agresiva se conceptualiza de modo amplio como “cualquier forma de conducta de conducción dirigida a hacer daño físico o psicológico a otros usuarios de la vía” (Alonso et al., 2002, p. 83). En este sentido, la característica fundamental de la conducción agresiva de un conductor es su intencionalidad. Por otro lado, desde la perspectiva de la víctima, una conducta agresiva se define como tal cuando “la respuesta fisiológica normal ante la sorpresa, ante los actos y acciones de otros conductores desencadena una “respuesta de alarma” deliberada en lugar de una respuesta de protección corporal para pelear o huir” (Alonso et al, 2002, p. 84). En vista de lo antedicho, en clara interacción con la intencionalidad de la conducta se establece las circunstancias en que ésta tuvo lugar.

### *Instrumentos de medición utilizados en nuestro país*

Con el objetivo de evaluar los comportamientos agresivos de los conductores profesionales, Petit (2012) desarrolla dos escalas; la primera llamada Escala Agresividad en el Tránsito - PyC. PC1A (a través de 5 muestras mostró una fiabilidad promedio de .79) evalúa la frecuencia con la que los conductores profesionales autoperciben que realizan conductas agresivas y la frecuencia con la que los peatones perciben que los conductores profesionales realizan conductas agresivas (A mayor puntuación mayor comportamiento agresivo), y la segunda llamada Escala Comportamiento Agresivo en el Tránsito - PyC. PC1A (a través de 5 muestras mostró una fiabilidad promedio de .80) evalúa el grado de agresividad en una serie de conductas que realizan los conductores profesionales (A mayor puntuación mayor la agresividad de los comportamientos).

Ambas escalas poseen los mismos 70 ítems, determinados por los límites conceptuales que describe el Sistema del Tránsito y la Seguridad Vial (Petit, 2011); los factores que la conforman se clasifican en dimensiones que comprenden, por un lado, a elementos específicos del Subsistema Tránsito y, por el otro, a factores propios de la agresividad en el tránsito. Los cuatro factores de la escala son: a) Conducta mediatizada: el conductor profesional emplea como instrumento de agresión al vehículo que conduce, b) Conducta directa: el conductor profesional emplea como instrumento de agresión su propio comportamiento o a un elemento externo, c) Peatón- Conductor: el conductor profesional interactúa principalmente con el peatón, y d) Pre- Conducta: en el momento que se produce la interacción entre el conductor profesional y el otro conductor profesional o peatón, el comportamiento previo al encuentro que realizó el conductor profesional (determinante en la conducta descripta) aporta a la situación vincular un nivel de incertidumbre superior al promedio. Las variables de cada dimensión describen al usuario que interactúa con el conductor profesional, siendo los usuarios: conductor (de auto, de colectivo, de moto, de taxi y remis y de bicicleta) y peatón.

### **Método**

#### *Objetivo del estudio*

Indagar la relación entre las conductas agresivas que realizan los conductores profesionales, las conductas agresivas que perciben que realizan otros conductores profesionales y el grado de agresividad que le asignan a una serie de conductas en el tránsito que realizan los conductores profesionales.

#### *Diseño*

Estudio empírico comparativo y correlacional, de diseño no experimental transversal con un abordaje cuantitativo.

### *Descripción de la muestra*

Se tomó una muestra no probabilística accidental simple, durante los meses junio y julio del año 2012, compuesta por 150 hombres conductores de profesionales de colectivo interurbano del Gran Buenos Aires, con una edad promedio de 39,59 (DT=9,08; Mediana=39; Max.=65, Min.=24).

### *Instrumentos*

*Escala Agresividad en el Tránsito- PyC. PC1A (Petit, 2012):* Consta de 70 enunciados con un formato de respuesta tipo Likert de 6 puntos, que oscila desde 1= nunca a 6= siempre. La escala evalúa la frecuencia con la que los conductores profesionales perciben que realizan conductas agresivas en el tránsito y la frecuencia con la que perciben que los otros conductores profesionales realizan conductas agresivas en el tránsito. A mayor puntuación mayor comportamiento agresivo. La fiabilidad original de la escala autoperceptiva fue de Alfa de Cronbach= .75 y en la escala perceptiva fue el Alfa de Cronbach = .77.

*Escala Comportamiento Agresivo en el Tránsito- PyC. PC1A (Petit, 2012):* Esta escala está formada por 70 ítems con un formato tipo Likert que va desde 1= Totalmente no agresivo hasta 6= Totalmente agresivo. La escala evalúa el grado de agresividad de una serie de conductas que realizan los conductores profesionales. A mayor puntuación mayor agresividad de los comportamientos. La fiabilidad de la escala fue de Alfa de Cronbach = .77.

*Cuestionario de variables sociodemográficas (Petit, 2011):* Preguntas sociodemográficas relativas al sexo y edad.

### *Procedimiento*

Los participantes contestaron voluntariamente, de forma anónima, un cuestionario auto-aplicado entregado personalmente en su lugar de trabajo y respondido sin límite de tiempo en el momento.

### *Resultados*

En la tabla 1 se observan las puntuaciones medias y desvíos típicos de los factores de la escala Agresividad en el Tránsito- PyC. PC1A, autoperceptiva.

*Tabla 1*

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la Escala Agresividad en el Tránsito- PyC. PC1A,

| autoperceptiva (Yo)  |              |                     |
|----------------------|--------------|---------------------|
| <b>Dimensiones</b>   | <b>Media</b> | <b>Desv. típica</b> |
| Conducta Mediatizada | 1.31         | 0.36                |
| Conducta Directa     | 1.21         | 0.36                |
| Peatón- Conductor    | 1.63         | 0.79                |
| Pre- Conducta        | 1.47         | 0.45                |

En la tabla 2 se observan las puntuaciones medias y desvíos típicos de los factores de la escala Agresividad en el Tránsito- PyC. PC1A, perceptiva.

*Tabla 2*  
Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la Escala Agresividad en el Tránsito- PyC. PC1A, perceptiva (Otro)

| <b>Dimensiones</b>   | <b>Media</b> | <b>Desv. típica</b> |
|----------------------|--------------|---------------------|
| Conducta Mediatizada | 2.07         | 0.81                |
| Conducta Directa     | 2.05         | 0.87                |
| Peatón- Conductor    | 2.58         | 1.04                |
| Pre- Conducta        | 2.47         | 0.87                |

En la tabla 3 se observan las puntuaciones medias y desvíos típicos de los factores de la escala Comportamiento Agresivo en el Tránsito- PyC. PC1A.

*Tabla 3*  
Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la Escala Comportamiento Agresivo en el Tránsito- PyC. PC1A

| <b>Dimensiones</b>   | <b>Media</b> | <b>Desv. típica</b> |
|----------------------|--------------|---------------------|
| Conducta Mediatizada | 5.21         | 0.81                |
| Conducta Directa     | 5.48         | 0.62                |
| Peatón- Conductor    | 4.70         | 1.01                |
| Pre- Conducta        | 5.05         | 0.79                |

Las distintas dimensiones de la Escala Agresividad en el Tránsito-PyC. PC1A, autoperceptivo (Yo) y la Escala Comportamiento Agresivo en el Tránsito- PyC. PC1A mostraron correlaciones significativas entre



sí, a excepción de la dimensión Peatón-Conductor autopercibida, con las dimensiones Conducta Mediatizada, Conducta Directa y Pre-Conducta de la Escala Comportamiento Agresivo en el Tránsito-PyC. PC1A (tabla 4).

*Tabla 4*

Correlación de Pearson entre los subfactores de la Escala Agresividad en el Tránsito-PyC. PC1A, autopercetivo (Yo) y la Escala Comportamiento Agresivo en el Tránsito- PyC. PC1A

|                                 | <b>Conducta Mediatizada Valoración</b> | <b>Conducta Directa Valoración</b> | <b>Peatón-Conductor Valoración</b> | <b>Pre-Conducta Valoración</b> |
|---------------------------------|--|------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| <b>Conducta Mediatizada- Yo</b> | -0.23**                                | -0.22**                            | -0.24**                            | -0.26**                        |
| <b>Conducta Directa- Yo</b>     | -0.23**                                | -0.38**                            | -0.21**                            | -0.34**                        |
| <b>Peatón-Conductor- Yo</b>     | -0.13                                  | -0.11                              | -0.16*                             | -0.11                          |
| <b>Pre-Conducta- Yo</b>         | -0.23**                                | -0.24**                            | -0.26**                            | -0.33**                        |

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

Los comportamientos agresivos perceptivos (Otro) de las Escala Agresividad en el Tránsito-PyC. PC1A correlacionaron significativamente con el grado de agresividad de la Escala Comportamiento Agresivo en el Tránsito- PyC. PC1A (tabla 5).

*Tabla 5*

Correlación de Pearson entre los subfactores de la Escala Agresividad en el Tránsito-PyC. PC1A, perceptivo (Otro) y la Escala Comportamiento Agresivo en el Tránsito- PyC. PC1A

|                                   | <b>Conducta Mediatizada Valoración</b> | <b>Conducta Directa Valoración</b> | <b>Peatón-Conductor Valoración</b> | <b>Pre-Conducta Valoración</b> |
|-----------------------------------|--|------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| <b>Conducta Mediatizada- Otro</b> | -0.37**                                | -0.38**                            | -0.30**                            | -0.37**                        |
| <b>Conducta Directa- Otro</b>     | -0.33**                                | -0.39**                            | -0.25**                            | -0.32**                        |

|                              |         |         |         |         |
|------------------------------|---------|---------|---------|---------|
| <b>Peatón-Conductor-Otro</b> | -0.22** | -0.31** | -0.26** | -0.34** |
| <b>Pre-Conducta- Otro</b>    | -0.29** | -0.31** | -0.27** | -0.34** |
| ** $p < 0,01$                |         |         |         |         |

Finalmente, se estableció la existencia de correlaciones significativas entre los comportamientos agresivos percibidos y los comportamientos agresivos autopercebidos de la Escala Agresividad en el Tránsito-PyC. PC1A, no asociándose la dimensión Conducta Directa percibida con la dimensión Peatón-Conductor autopercebida (tabla 6).


*Tabla 6*

Correlación de Pearson entre los subfactores de la Escala Agresividad en el Tránsito-PyC. PC1A, perceptivo (Otro) y la Escala Agresividad en el Tránsito-PyC. Pc1A, autoperceptivo (Yo)

|                                 | <b>Conducta Mediatizada Valoración- Otro</b> | <b>Conducta Directa Valoración- Otro</b> | <b>Peatón-Conductor Valoración- Otro</b> | <b>Pre-Conducta Valoración- Otro</b> |
|---------------------------------|--|--|--|--------------------------------------|
| <b>Conducta Mediatizada- Yo</b> | -0.42**                                      | -0.33**                                  | -0.40**                                  | -0.38**                              |
| <b>Conducta Directa- Yo</b>     | -0.55**                                      | -0.47**                                  | -0.20*                                   | -0.32**                              |
| <b>Peatón-Conductor- Yo</b>     | -0.33**                                      | -0.12                                    | -0.66**                                  | -0.27**                              |
| <b>Pre-Conducta- Yo</b>         | -0.58**                                      | -0.22**                                  | -0.45**                                  | -0.44**                              |
| * $p < 0,05$ ; ** $p < 0,01$    |  |  |  |                                      |

### Discusión y reflexión

A partir de la muestra integrada por conductores profesionales de colectivo interurbano del Gran Buenos Aires, el presente estudio tenía por objetivos en primer lugar describir las conductas agresivas que realizan los conductores profesionales y las conductas agresivas que perciben que efectúan los otros conductores profesionales; en segundo lugar observar el grado de agresividad que le asignan los conductores profesionales a una serie de conductas en el tránsito que realizan sus pares; en tercer lugar evaluar la asociación entre las conductas agresivas que realizan los conductores profesionales y las



conductas agresivas que perciben que realizan otros conductores profesionales y el grado de agresividad que le asignan a una serie de conductas en el tránsito que realizan sus pares y por último establecer la correlación entre las conductas agresivas que realizan los conductores profesionales y las conductas agresivas que perciben que realizan sus pares.

En primer lugar los datos permiten inferir que los conductores profesionales no realizan conductas agresivas en el tránsito, como así tampoco perciben que los otros conductores profesionales efectúen las mencionadas conductas. A partir de la información ofrecida por el análisis relacional entre los comportamientos agresivos percibidos y los comportamientos agresivos autopercebido se puede sostener con solvencia la hipótesis según la cual su bajo comportamiento agresivo se vincula a la baja agresividad percibida en sus pares. La posible explicación de la mencionada hipótesis, la imagen de sí mismo y la percepción de la conducta agresiva del otro, es probable que este siendo influida por el efecto de deseabilidad social, es decir, la sociedad desapruueba las conductas riesgosas de los conductores que ponen en peligro la vida de los pasajeros, por lo cual los conductores profesionales son reticentes a admitir que van en contra de la valoración social.

En segundo lugar los conductores profesionales valoran como altamente agresivas ciertas conductas que se realizan en el tránsito. Validando anterior hipótesis según la cual a mayor valoración agresiva menor realización de dichas conductas como así también menor realización de conductas de sus colegas.

Finalmente podemos concluir que toda la información recabada nos presenta un perfil complejo de cómo se comportan los conductores profesionales, si bien los instrumentos estaban focalizados a evaluar la agresividad, nos han brindado un panorama de diferentes conductas transgresoras que pueden derivar en colisiones de tránsito, las cuales pueden producir fatalidades tanto en el conductor como en los pasajeros. Por la cual prevenir dichos comportamientos o modificar comportamientos transgresores es la meta que deben proponerse los actores involucrados en la reducción de víctimas mortales y lesionadas en la siniestralidad vial. Está de más decir que pueden ser múltiples las aplicaciones de estos resultados, pero sin lugar a duda ninguna intervención en la seguridad y educación vial puede dejar de tener presente la investigación empírica como base y fundamento de su intervención.

## **Bibliografía**

Alonso, F., Esteban, C., Calatayud, C., Sanmartín, J., Montoro, L., Tortosa, F., Toledo, F., Egido, A. & Sanfeliu, A. (2002). *Cuadernos de Reflexión Attitudes: La agresividad en la conducción. Una visión a partir de las investigaciones internacionales*. Barcelona: Ed. Attitudes.

Goehring, J. (1997). Taming the road warrior: Can aggressive driving be cured? *National Conference of State Legislatures Transportation Series*. 7, 3-19.

Hauber, A. R. (1980). The social psychology of driving behaviour and the traffic environment: research on aggressive behaviour in traffic. *International Review of Applied Psychology*, 29, 461-474.

James, L. & Nahl, D. (2000). *Aggressive driving is emotionally impaired driving*. Recuperado el 20 de febrero de 2012 de [http://www.drdriving.org/courses/conference\\_paper](http://www.drdriving.org/courses/conference_paper)

National Highway Traffic Safety Administration (1998). *National Survey of Speeding and Other Unsafe Driver Actions. Volume II: Driver Attitudes and Behaviour*. Recuperado el 16 de febrero de 2012 en: <http://nhtsa.dot.gov/people/injury/aggressive/unsafe/att-beh/cov-toc.html>

National Highway Traffic Safety Administration (Mayo, 1999). *Symposium held in Aggressive Driving and the Law: A Symposium*. Recuperado el 16 de febrero en: <http://www.nhtsa.gov/people/injury/aggressive/symposium/>

Petit, L. (2011). *Cuestionario de Tránsito y Seguridad Vial para peatones y conductores de auto. RA1A*. Manuscrito no publicado.

Petit, L. (2012). *Cuestionario de Tránsito y Seguridad Vial para peatones y conductores profesionales PC1A*. Manuscrito no publicado.

Tasca, L. (2000). *A review of the literature on aggressive driving research*. Recuperado el 16 de febrero de 2012 en <http://www.aggressive.drivers.com/papers/tasca/tasca.pdf>

---

## **ASPECTOS DE LOS VÍNCULOS FAMILIARES EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Y DE REPRESENTACIONES SOCIALES EN “JOVENES INVISIBLES”**

Rigueiral, Gustavo Javier; Gueglio, Constanza; Kleiner, Ingrid y Kracht, Pedro


Instituto de Investigaciones. Facultad de Psicología. UBA

[gustavorigueiral@yahoo.es](mailto:gustavorigueiral@yahoo.es)

---

### **RESUMEN**

El presente trabajo se enmarca en una investigación -Proyecto UBACyT- cuyo objetivo general es indagar sobre los procesos de construcción de realidades sociales e identidad en “jóvenes invisibles” (Reutlinger, 2001) de entre 18 y 30 años, residentes en la Ciudad de Buenos Aires y en conurbano, desde




la perspectiva teórica-metodológica de las Representaciones Sociales (Moscovici, 1961, 2003; Jodelet, 1984, 2003, 2008).

La denominación “jóvenes invisibles” alude a la no inclusión en el sistema laboral y educativo formal. Los significados que dichos jóvenes construyen sobre su no inscripción en los espacios tradicional de trabajo y estudio, se cristalizan en la imagen del “vago” y el sentimiento de “inadecuación del yo” (Seidmann et. al. 2012, 2013). En estas metáforas o formas de habla (Wunenburg, 2003 citado por Banchs et. al 2007), se objetiva la construcción de determinados lugares sociales, adquiriendo central relevancia la responsabilidad individual para explicar y justificar la no inserción en el sistema formal. Sin embargo, se registran en los relatos aspectos relativos a las configuraciones familiares y a los modos de relación, los cuales son parte del proceso de construcción de identidad. En ese sentido, el presente trabajo tiene como objetivo caracterizar esa dimensión familiar en tanto que escenario de interacción en el que se construyen y mantienen los significados sobre el sí mismo.

Se realizó un estudio con diseño exploratorio, de tipo cualitativo. Durante la primera etapa se utilizó la entrevista en profundidad como técnica de recolección de datos. Se realizaron 30 entrevistas en profundidad, a jóvenes no insertos en el sistema educativo ni laboral formal de distintos grupos socioeconómicos (medios, bajos, situación de calle), residentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y conurbano bonaerense, y seleccionados a través de un muestreo no probabilístico intencional. Los ejes de indagación incluyeron: motivos por los que no estudian ni trabajan; características del entramado familiar; trayectorias propias en relación al estudio y al trabajo; definiciones y valoraciones sobre lo laboral y lo educativo; historias, recorridos y valoraciones del trabajo y del estudio en familiares y grupos de pertenencia, y los significados que esos otros atribuyen a su no inscripción formal.

Se realizó un análisis inductivo de los datos a partir de la construcción de categorías temáticas emergentes. Luego se procedió a establecer relaciones entre dichas categorías. Se identificaron núcleos de sentido en lo que respecta al modo en que ellos y sus prácticas, son definidas y calificadas por su grupo familiar. Se diferenció por grupo social en el momento de la categorización, encontrándose convergencias y diferencias en lo que respecta al modo en que los mandatos familiares operan en la construcción de identidad.

La identidad no es algo que se adquiere de una vez y para siempre, no tiene que ver con la esencia de un sujeto, con algo “natural”, sino que constituye una construcción social. “La identidad se forma por procesos sociales. Una vez que cristaliza, es mantenida, modificada o aún reformada por las relaciones sociales” (Berger y Luckmann, 1966, p.214). En tanto que fenómeno emergente de la dialéctica entre el individuo y la sociedad, es en los procesos de interacción a través de la comunicación, donde se



negocian y circulan los significados que permiten comprender las experiencias de la vida cotidiana, a partir de adquisición y aceptación de identidades sociales.

La familia interviene como espacio intersubjetivo no simétrico, basado en relaciones de reconocimiento y de diferencia, donde se adquieren esas identidades sociales. Es en esos procesos de intercambio y de transmisión simbólica, en el que las experiencias cotidianas se inscriben en la cultura. Es decir, la posición de los sujetos es producto de lo histórico y de lo intersubjetivo, ya que el modo que es en ciertos aspectos de las relaciones sociales que mediatizan, vehiculizan, pautan, los modos primarios de constitución de los intercambios que hacen a la producción de representaciones de sí (Bleichmar, 2009).

**Palabras claves:** juventud invisible – identidad – representaciones sociales – familia

---


## **TRABAJO COMPLETO**

### **Introducción:**

La identidad no es algo que se adquiere de una vez y para siempre, no tiene que ver con la esencia de un sujeto, con algo “natural”, sino que constituye una construcción social. “La identidad se forma por procesos sociales. Una vez que cristaliza, es mantenida, modificada o aún reformada por las relaciones sociales” (Berger y Luckmann, 1966, p.214). En tanto que fenómeno emergente de la dialéctica entre el individuo y la sociedad, es en los procesos de interacción a través de la comunicación, donde se negocian y circulan los significados que permiten comprender las experiencias de la vida cotidiana, a partir de adquisición y aceptación de identidades sociales.

La noción de identidad expresa el resultado de interacciones recíprocas entre la persona, los otros y la sociedad. La conciencia social que la persona logra de sí misma como construcción representativa del yo, en su relación con los otros y la sociedad, es una actualización, a nivel individual, de componentes sociales. El sí mismo (Martinot, 2008) emerge en la relación con otro, a partir de la internalización de roles y modelos sociales compartidos. Es en relación con los otros donde el sujeto adquiere su plenitud: “Únicamente cuando el individuo sale de sí mismo y habla a la otra persona, no en sus papeles o posiciones sociales, sino como sujeto, es proyectado fuera de sí mismo, de sus determinaciones sociales y deviene la libertad... Por obra de su relación con el otro como sujeto, el individuo deja de ser un elemento del funcionamiento del sistema social y se convierte en creador de sí mismo y productor de la sociedad” (Touraine, 1994 citado por Eroles, 2009: 14)

Al abordar sobre las trayectorias laborales y educativas de los jóvenes, así como también sobre las significaciones atribuidas a esa falta de inserción, se registraron explicaciones centradas en la



inadecuación del yo, que se corresponden con una imagen de sí mismos estigmatizada en la idea de “vagos”, “colgados”, “faltos de interés”, “desorganizados”. (Seidmann et. al, 2012; 2013) Esas categorizaciones sobre el sí mismo están relacionadas con los modos en que definen su vida cotidiana y también con sus prácticas, proceso que puede comprenderse en términos de la construcción de representaciones sociales (Jodelet, 1984, 2003, 2008; Moscovici, 1961, 2003). Las formas en que los jóvenes perciben su cotidianidad y construyen conocimientos sobre la misma, están moldeadas por aspectos intersubjetivos –grupos de pertenencia y de referencia- y por aspectos socio-culturales – valores, ideologías, creencias. Siguiendo el modelo conceptual de las esferas de pertenencia de las representaciones sociales -subjética, intersubjetiva y trans-subjetiva- (Jodelet, 2008), se puede comprender el argumento construido sobre la “inadecuación del yo” en diferentes niveles de significación. La familia aparece como uno de esos escenarios intersubjetivos no simétricos, basados en relaciones de reconocimiento y de diferencia. En esos procesos de intercambio y de transmisión simbólica, las experiencias cotidianas se inscriben en la cultura. De acuerdo con esto, la posición de los sujetos es producto de lo histórico y de lo intersubjetivo, ya que el modo que es en ciertos aspectos de las relaciones sociales que mediatizan, vehiculizan, pautan, los modos primarios de constitución de los intercambios que hacen a la producción de representaciones de sí (Bleichmar, 2009).

Tal como sostiene Eroles (2009: 20), “las familias ocupan en el escenario de la vida cotidiana una llamativa centralidad. Es en su seno donde nacen las demandas, o se producen los conflictos y las necesidades insatisfechas (...) operan como una organización social básica en la que se canalizan algunas necesidades humanas. En este sentido son un espacio de lucha y construcción de la realidad.”

Se retoma la dimensión de lo familiar, tal como aparece en los relatos de los entrevistados, como uno de los aspectos a considerar para describir la esfera intersubjetiva. Esto hace referencia a construcción de saberes inscriptos en sus experiencias en contextos concretos de vida, creaciones negociadas con otros en intercambios dialógicos.

## **Resultados**

A partir de los relatos de los participantes, se construyeron algunas categorías que nos permitieron sistematizar la información.

Al abordar la esfera familiar en relación con las definiciones que los jóvenes no insertos en el sistema laboral y educativo formal construyen sobre sí mismos, se encontraron articulaciones entre las pautas de relación familiar y los discursos que circulan en relación con lo laboral.

### **1. Caracterización relaciones familiares:**

Situación de calle: En el caso de este grupo en las entrevistas nombran la existencia de familiares (padres, madres, hermanos) pero se da cuenta de poco contacto con los mismos. Se describen relaciones conflictivas violencia, patrones de relación que aparecen como aspectos intervinientes en haber quedado en situación de calle.

*“...y sentía que estaba solo, que no estaba nadie al lado mío, sentía que la iba a pasar mal... entonces en tres oportunidades me fui al trabajo de mi viejo a pedirle que quería volver a mi casa... que quería estudiar y no estar más en la calle. Entonces mi viejo me dijo que iba a hablar con mi vieja, y ahí me di cuenta de que eso era una excusa nada más para no decirme la verdad. Fui en otro momento a pedirle que por favor quería volver a mi casa, me dijo la misma cosa... y el tiempo pasó y pasó...” (R., varón, 27 años)*

“[Me fui de la casa de mi mamá] por problemas personales con ella, con mis hermanos, con todos... que ahora se solucionaron... Pero bueno, no me voy a volver a la casa (...) porque la convivencia es media complicada (...) y yo que tengo mi carácter y que mi mamá también, entonces...” (E, mujer, 26 años)

Sectores bajos: se puede pesquisar en sus relatos la importancia explícita otorgada al núcleo familiar. Estos entrevistados, en general, dan cuenta de familias cuya característica más sobresaliente es ser numerosa, con gran cantidad de hermanos. La familia aparece como algo relevante, en donde el cuidado, la contención, el tiempo aparecen en el marco de la misma:

“Siempre imaginé que iba a tener una familia numerosa, pensé que tengo 8 hermanos entonces yo siempre fui muy “familiar” (M, mujer, 29 años)

“...estar en casa o sino ir a pasear a lo de mi abuelo, estar un rato... y después volver a casa y hacer lo normal, estar en casa con la familia” (L., mujer, 18 años)

En esta misma línea el sufrimiento por la falta de una red familiar se hace más explícito:

*“Lo único con lo que estoy disconforme es con mi familia. Me gustaría tener una familia con mi mamá, mi papá y yo. Eso mi familia completa, eso es lo que me gustaría. (M. varón, 19 años)*

Sectores medios: En los relatos de los entrevistados se hace referencia a la familia nuclear, más reducida que en los casos anteriores. Si bien, se infiere la presencia de los miembros de la familia en la vida cotidiana de los entrevistados, estos vínculos son vividos por los jóvenes como una molestia, como que hay distancias entre lo que ellos esperan (los padres) y lo que los jóvenes hacen)



*“Estando afuera de mi casa, también viviendo sola, no voy a estar tan cómoda como estando con mis papas. La comodidad que tengo con ellos, esto hace que no trabaje, ni nada.” (M., mujer, 18 años)*

*“Los adultos a veces tienen una visión contradictoria, por lo menos mi viejo, a veces te dicen sí, te banco en lo que sea y a veces te dicen no y los adultos en general, la gente grande en general piensa que sí, que tenés que estudiar sino no hay forma de vivir en este mundo.” (G, varón, 22 años)*

Es interesante que, más allá de las diferencias según el grupo social, la familia aparece en los discursos de los entrevistados como la principal proveedora, tanto en el plano material como simbólico y afectivo.

## **2. Significados atribuidos por los grupos familiares a la situación actual:**

Situación de calle: los relatos de los entrevistados de este grupo dan cuenta de cierta incompreensión de la situación por parte de los miembros de la familia, agotamiento y un desentenderse de la situación.

*“(...) Y después nos quedamos en la calle. Un mes estuvimos viviendo con mi mamá (...) Porque no teníamos trabajo, por esto, por discusiones nos sacó a la calle” [Hace referencia a ellas con sus dos hijos] (E, mujer, 26 años)*

*“(...) entonces mi abuelo me juntó todas las cosas y me mandó para Misiones. Cuando volví mi viejo me recibió con una cara de orto y me dijo “flaco, de acá en más, agarrás tus cosas y hacés tu vida... “ Y eso me quedó hasta el día de hoy , porque no... es algo que nunca esperé de mis viejos” (R, varón, 17 años)*


Este “no tener relación” o “no pasarle cabida” con la familia, más que una decisión de los entrevistados, aparece motivada por el cierto agotamiento de la situaciones vividas que termina con el desentendimiento, casi como si estuvieran más cómodos al no tener relaciones fluidas.

“Entrevistadora: ¿Y con tu familia perdiste contacto hace mucho?

Entrevistado: No le paso cabida a la familia. Son cosas de ellos y son cosas mías.” (D, varón, 30 años)

“Y después por allá agarré mi bolso, me fui y mi vieja me dice “Bueno, está bien, si querés volvé”. Claro, yo le dije que sí, está bien, porque no me había echado en cierto punto, yo me fui por mi cuenta, y me dijo “Bueno, si querés, volvé”. Y me fui, paré cinco años en la calle, todo...” (R, varón, 23 años)

Sectores bajos: se infiere cierta aceptación por parte de las familias de la situación que les tocó vivir a sus integrantes. En sus relatos los entrevistados, no dan cuenta de reclamos por parte de sus otros



significativos por no estar trabajando ni estudiando, ni tampoco una insistencia en que tienen que estudiar o trabajar.

[En referencia a cómo cree que la ven los demás] "Y...a veces me da la sensación de porque no estoy haciendo nada, como que me ven, me miran, tenés bastante edad podrías estar haciendo algo, a veces. Después, como que se dan cuenta, que la situación, como que no está buena" (J, mujer, 23 años)

Sectores medios: En este caso aparece por parte de los padres y otros miembros de la familia la lógica del reclamo por no estar estudiando o trabajando.

*"Todos me hinchán con que haga algo de mi vida" (F, varón, 22 años)*

"... [en referencia a lo que piensan sus padres y abuelos] no les gusta mucho, uno tiene que estudiar y si no estudias no gusta. Si no trabajas no les gusta." (M, mujer, 18 años)

Lo que se observa en los relatos de los jóvenes es la centralidad que adquiere el discurso familiar, tanto por defecto como por exceso, en la configuración de su mundo social. Sin embargo, tal como advierte Mayer (2009) la distribución inequitativa de los recursos –materiales y simbólicos- acentúa desigualdades sociales que operan como obstáculo para la inserción laboral y educativa.

### **3. Percepción de apoyo por parte del grupo familiar:**

El concepto de apoyo social da cuenta de la importancia que tiene para el ser humano las relaciones interpersonales solidarias para afrontar eventos estresantes, entre los que podemos incluir esta falta de inserción formal en lo educativo y en lo laboral. Se incluye en este constructo la ayuda, guía e información que uno recibe de la red de relaciones que incluye entre otros actores a la familia como principal efector de este tipo de acciones (Cassel, 1974; Cobb, 1976; Muchnik & Seidmann, 1998).

A partir de indagar en las entrevistas a quiénes recurrirían en el caso de tener un problema, los entrevistados dieron cuenta de lo siguiente:

Situación de calle: Las carencias que aparecen en la red de relaciones familiares, es substituida por otros compañeros que se hallan en la misma situación o instituciones como organizaciones no gubernamentales, aunque la soledad sigue teniendo una presencia importante en los relatos:

*"Y de vez en cuando, vengo acá (a la asamblea), hablo con J, o me pongo a hablar con otras personas. O si es familiar, me quedo callado, me pongo a pensar yo solo, no le pido a nadie consejos." (A.; 25 años)*

Sectores bajos: los entrevistados expresan que frente a un problema recurrirían a sus familias, principalmente si es un problema importante. También recurrirían a los amigos, pero la familia resalta como principal medio de contención:

“A mis amigos capaz, según qué problema, si son problemas importantes lo hablo con mi familia, pero si es pequeño a mis amigos.” (S., varón, 18 años)

- “A mi mamá... a mi mamá y a mi papá, pero mayormente a mi mamá, soy de hablar con mi mamá...” (R., mujer, 18 años)

Sectores medios: la mayoría de este grupo manifiesta que frente a los problemas acudirían a sus familias, especialmente a sus padres. También es de destacar la referencia a los agentes de salud como psicólogo y psiquiatra:

“Mis viejos, entienden un montón de problemas todo lo que tenga que ver con drogas, con joda, con salir mis viejos nunca tuvieron un problema, siempre entendieron y pude hablar de esas cosas sin tener que ocultar, sin castigos, como que siempre lo entendieron de otra manera, puedo hablar de todo...” (G., varón, 21 años)


“Cuando tengo un problema recurro sobre todo a mi psicoanalista. El año pasado cambié pero desde los 16 años que me analizo. Tengo como mucho psicoanálisis encima...” (M., mujer, 25 años)

Nuevamente se observa como el contexto familiar aparece como central, brindando estabilidad a los jóvenes. Se puede inferir un mayor apoyo por parte de la familia tanto en lo emocional (guía, contención y consejos) como en lo instrumental (provisión de ayuda material como casa, comida, abrigo.). Lo que se observa es que a medida en que aumenta el nivel socio-económico, lo familiar está más presente.

## **Conclusiones**

Tal como sostienen Wainerman (2005) y Eroles (2009), las transformaciones del contexto político, económico-social y cultural, afectaron a la institución familiar dando lugar a modificaciones en las prácticas cotidianas familiares. Esto implica que el devenir de las familias, y en consecuencia de los jóvenes, no puede ser interpretada sin ubicarlo en el contexto de esas transformaciones.

En lo que respecta al estudio y al trabajo, tal como se registra en las entrevistas, persisten discursos hegemónicos sobre la movilidad social vinculada al trabajo y al estudio, pero también se identifican universos culturales diferentes para cada grupo social. Mientras que para los sectores medios insiste la idea de autonomía, en los sectores bajos y en situación de calle, persiste la idea de medio para servir a las necesidades.



Siguiendo a Bourdieu (1997), la familia como categoría social objetiva es el fundamento de la familia como estructura social subjetiva, es decir, como estructura que configura a las familias como organizaciones sociales donde se satisfacen necesidades materiales, simbólicas y afectivas.

Se registraron diferentes patrones de relación familiar y valoraciones en lo que respecta a la inserción educativa y laboral formal. En relación con las valoraciones, la necesidad económica aparece como central en los sectores bajos y situación de calle, siendo un aspecto secundario en los sectores medios. Por el contrario, mientras que el apoyo familiar aparece en un primer plano en los sectores medios, pierde cierta centralidad en los sectores más desfavorecidos.

Las formas en que desde lo familiar se define y comprende la no inclusión educativa y laboral formal, puede comprenderse en términos del anclaje de la representación social. "El apoyo y la comprensión" y "el desgaste y desentendimiento/alejamiento", aparecen como sistemas de pensamiento desde los cuales se definen y comprenden las situaciones de los jóvenes, y que dan lugar a diversos modos de relación dentro de lo familiar

## **Bibliografía**

- Banchs, M; Agudo, A y Astorga, L (2007). "Imaginarios, representaciones y memoria social" en Arruda, A y De Alba, M. *Espacios imaginarios y representaciones sociales*, Barcelona, Anthropos Editorial – Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, p. 47-95.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1966) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortú.
- Bleichmar, S. (2009) *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topia Editorial.
- Cassel, J (1974) Psychosocial Processes and stress: Theoretical formulations. *International Journal of Human Services*
- Cobb, S (1976): "Social support as a moderator of life stress", en *Psychosomatic Medicine*, 38, 1976, pp.300-313
- Eroles, C. (2009) *Familia, Democracia y Vida Cotidiana. La(s) familia(s) en la gestación de los movimientos sociales*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: S. Moscovici (comp.) *Psicología Social II*, pp. 474-486. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y Representaciones Sociales*. 3, 5: 32-63. Disponible en: <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num5/jODELEt.htm>

- Mayer, L. (2009) Hijos de la democracia. ¿Cómo piensan y viven los jóvenes? Buenos Aires: Paidós.
- Moscovici, S (1979) El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul (Ed. original 1961).
- Moscovici, S. & Vignaux, G. (2001) "The concept of themata" (pp. 156-183). En : S. Moscovici (ed.): *Explorations in social psychology*. Nueva York: University Press. (1º ed. 1994).
- Muchnik, Eva; Seidmann, Susana (1988) Aislamiento y soledad. Buenos Aires: Eudeba.
- Reutlinger, C. (2001): "Sociedad laboral sin trabajo y juventud invisible". En Marchioni, M. (coord.): *Comunidad y cambio social. Teoría y praxis de la acción comunitaria*. Madrid: Popular, 242-244
- Seidmann, S; Di Iorio, J; Ghea, M; Mira, F; Azzollini, S; Rolando, S; Rigueiral, G; Gueglio Saccone C. (2012): Juventud "invisible": sus representaciones sociales acerca de la exclusión de la educación formal. Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XIX Jornadas de Investigación y VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. 27 al 30 de Noviembre de 2012. Facultad de Psicología. UBA.
- Seidmann, S; Di Iorio, J; Rolando, S (2013) Juventudes invisibles: sus representaciones sociales acerca de la falta de inclusión en el mundo del trabajo. Ponencia en el XXXIV Congreso Interamericano de Psicología. Brasilia. Julio 2013.
- Wainerman, C. (2005) La vida cotidiana en las nuevas familias. ¿Una revolución estancada? Buenos Aires: Lumiere.

---

### ***"AFRONTAMIENTO RELIGIOSO ESPIRITUAL DE LA PERDIDA POR MUERTE DE UN SER QUERIDO"***


Yoffe, Laura

Universidad de Palermo, UP

[irenelaura@yahoo.com](mailto:irenelaura@yahoo.com)

---


### **RESUMEN**



El fenómeno de la religión y la espiritualidad se encuentra presente como tema central en la vida de las personas en las diferentes culturas (Pargament, 1997; Parkes, Laungani, & Young, 2000). La pérdida por muerte de un ser querido es una situación negativa y estresante que puede ser traumática para los deudos. Algunas personas religiosas utilizan recursos del credo religioso al que adhieren y en el que participan para afrontar la pérdida de su familiar. En la Argentina no se halló dentro del ámbito de la Psicología ni de la Psicología Social bibliografía en español sobre el tema del afrontamiento que la religión y la espiritualidad proveen a personas que atraviesan situaciones de pérdida por muerte de un ser querido. Mi investigación de Tesis Doctoral trató de hacer sus aportes explorando los modos en que personas religiosas afrontaron la pérdida por muerte de un familiar a través de sus creencias, rituales y prácticas religiosas espirituales. Se integraron dos sujetos no religiosos para explorar las estrategias y recursos utilizados, y para observar y comparar sus efectos en la recuperación del bienestar. Se realizó un tipo de investigación cualitativa, con diseño exploratorio descriptivo para indagar la influencia de las creencias y las prácticas religiosas y espirituales en el afrontamiento de la pérdida por muerte de un ser querido. Se trabajó con una muestra compuesta por nueve sujetos adultos con edades comprendidas entre 30 y 70 años, residentes en la Ciudad de Buenos Aires y en la Provincia de Buenos Aires, de nivel educativo terciario, que estaban entre el 1º al 5º año de duelo por la pérdida de un familiar (padre-madre, esposo/a, hermano/a). Se trabajó con una muestra de representantes religiosos de 4 credos seleccionados (católico, metodista, judío y budista tibetano) para recabar información sobre las creencias y prácticas religiosas, los rituales funerarios y el apoyo que brinda cada credo según cómo se realiza en nuestro país. Se realizó un pre-test con informantes para recabar información para el diseño de la guía de entrevista. Se usó la entrevista en profundidad semi estructurada y semi dirigida para indagar el tipo particular de afrontamiento religioso espiritual en situaciones de pérdida por muerte de un ser querido, y para compararlo con el de sujetos no religiosos. Se construyó una grilla de análisis de la entrevista; y se realizó un análisis de contenido temático de los datos, sin métodos estadísticos, en función de las dimensiones planteadas.

## **Conclusiones**

Se halló que un factor relevante es el tipo de muerte, ya que se observaron diferencias en función del tipo de muerte anticipada, inesperada, repentina o trágica. Las *prácticas religiosas y espirituales* utilizadas por los sujetos religiosos facilitaron la disminución del malestar, y el logro de estados positivos en el duelo anticipado y a posteriori de la pérdida. Las *creencias religiosas y espirituales* posibilitaron que los sujetos religiosos que atravesaron procesos de duelo anticipado pudieran prepararse para la muerte de su familiar, lo que contribuyó a que el impacto del fallecimiento fuera menor. Los



participantes religiosos sumaron la *dimensión espiritual* a los cuidados de sus familiares enfermos moribundos, refiriendo *efectos positivos de los* cuidados espirituales desde la realización de prácticas religiosas espirituales en el duelo anticipado. Mientras que los sujetos religiosos utilizaron creencias religiosas de su credo, los sujetos no religiosos usaron creencias laicas y humanistas y conocimientos de las ciencias como recursos cognitivos para afrontar la pérdida del ser querido. Ya sea una religión, una filosofía o una visión de la vida, algunas personas tienen algo de antemano que les permite afrontar de mejor manera una pérdida (Silver y Wortman, 1988).

El *apoyo de clérigos* ayudó a los deudos religiosos a afrontar la pérdida de su familiar; mientras que la *participación en rituales funerarios y de duelo* facilitó tanto a deudos religiosos como no religiosos la aceptación de la muerte del ser querido. En coincidencia con Barrientos (2005) y Páez *et al.*, (2004), es posible afirmar que la *red de vínculos* que proveen las religiones en general, y la participación del sujeto religioso en ella son fundamentales en el duelo, más allá de las diferencias presentes entre cada credo.

**Palabras claves:** religión – espiritualidad - afrontamiento- duelo

---

## TRABAJO COMPLETO

### Problema

El fenómeno de la religión y la espiritualidad se encuentra presente como tema central en la vida de las personas en las diferentes culturas (Pargament, 1997; Parkes, Laungani y Young, 2000). La pérdida por muerte de un ser querido es una situación negativa y estresante que puede ser traumática para los deudos. Algunas personas religiosas utilizan recursos del credo religioso al que adhieren y en el que participan para afrontar la pérdida de su familiar. En Argentina no se halló dentro del ámbito de la Psicología ni de la Psicología Social bibliografía en español sobre el tema del afrontamiento que la religión y la espiritualidad proveen a personas que atraviesan situaciones de pérdida por muerte de un ser querido. Mi investigación de Tesis Doctoral (Yoffe, 2012) trató de hacer sus aportes explorando los modos en que personas religiosas afrontaron la pérdida por muerte de un familiar a través de sus creencias, prácticas religiosas espirituales y rituales. Se integraron dos sujetos no religiosos para explorar las estrategias y recursos utilizados, y para observar y comparar sus efectos en la recuperación del bienestar.

### **Objetivo general**

Indagar la influencia de las creencias y las prácticas religiosas y espirituales en el afrontamiento de la pérdida por muerte de un ser querido.

## Objetivos específicos


- a. Describir los tipos de muerte y pérdida y su incidencia en los procesos de afrontamiento de sujetos religiosos y no religiosos.
- b. Describir las estrategias de afrontamiento religiosas y no religiosas y sus dimensiones cognitiva y conductual en participantes religiosos y no religiosos.
- c. Analizar la eficacia de las creencias, de las prácticas religiosas, de los rituales funerarios y de duelo, y de otros recursos en el afrontamiento de los participantes religiosos y no religiosos.
- d. Explorar en la cantidad y calidad del apoyo social recibido en los participantes religiosos y no religiosos y su incidencia en los niveles de bienestar o ajuste emocional.

## Propuesta metodológica

A partir de la revisión de la lectura bibliográfica se observó escasa existencia de antecedentes sobre el conocimiento actual del tema de investigación propuesto. Por ello, se decidió realizar un estudio con una estrategia de investigación cualitativa. Los estudios *exploratorios* se llevan a cabo cuando el objetivo es examinar un tema o un problema de investigación poco estudiado o que no hubiera sido abordado antes. Sirven para familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos y obtener información sobre posibilidades de llevar a cabo una investigación más completa en relación a un contexto particular de la vida real, investigando problemas que los profesionales de determinadas áreas consideren cruciales, quienes podrán identificar conceptos o variables, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones –postulados- verificables (Dankhe, 1986). Los estudios *descriptivos* buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos y comunidades o de cualquier tipo de fenómeno que sea sometido a análisis. La investigación descriptiva requiere considerable conocimiento del área que se investiga para formular las preguntas específicas que busca responder (Dankhe, 1986). Debido a que la literatura reveló la existencia de algunas teorías con apoyo empírico moderado- a partir de las cuales se pudieron detectar ciertas variables en las cuales se pudo fundamentar el estudio-, se decidió realizar la investigación como un tipo de estudio exploratorio- descriptivo del fenómeno seleccionado para indagar el tipo particular de afrontamiento religioso espiritual de la pérdida por muerte de un ser querido, y para compararlo con el de sujetos no religiosos.

Los criterios para la selección de la muestra fueron básicamente que estuvieran presentes las religiones de mayor presencia en la sociedad, y también una proporción que representara a los que se manifiestan como “no religiosos”. Se trabajó con una **muestra** compuesta por nueve sujetos adultos con edades





comprendidas entre 30 y 70 años, residentes en la Ciudad de Buenos Aires y en la Provincia de Buenos Aires, de nivel educativo terciario, que estaban entre el 1º al 5º año de duelo por la pérdida de un familiar (padre-madre, esposo/a, hermano/a), que voluntariamente y en forma anónima aceptaron participar en la investigación. Se trató de balancear el sexo y las religiones y se incorporó a dos sujetos no religiosos (un sujeto de sexo masculino agnóstico y un sujeto de sexo femenino que se definía a sí misma como atea).

También se trabajó con una **muestra de expertos** representantes de distintos credos (sacerdote, pastor, rabino y lama) dentro de las cuatro religiones seleccionadas: católica, protestante metodista, judía y budista tibetana; y se les solicitó que dieran cuenta de las creencias, de las prácticas religiosas y de los rituales presentes en las ceremonias funerarias y en los duelos de acuerdo a cómo se realizan en cada uno de los credos seleccionados de nuestro país para las personas fallecidas y sus deudos.

Se realizaron **tareas de pre-test** con informantes para recabar información para el diseño de la guía de pautas definitiva. Se llevaron a cabo entrevistas con cuatro sujetos religiosos y uno no religioso que habían sufrido la pérdida de un ser querido y la habían afrontado a partir de los recursos de su credo. Las preguntas fueron realizadas en forma abierta, de modo de poder recabar la mayor información posible acerca de la pérdida sufrida y del modo de afrontamiento religioso y no religioso utilizado por cada una de las personas entrevistadas. Los tres sujetos que estaban atravesando el primer semestre de duelo no acudieron a una segunda entrevista; en cambio, los que estaban más allá del primer año de duelo sí lo hicieron. Se pensó que el nivel de movilización surgido en la primera entrevista podía ser causal de la ausencia de los sujetos a la segunda. Se tomó la decisión de realizar entrevistas sólo a sujetos que estuvieran entre el final del primer año hasta el quinto año de duelo. Se buscó evitar una excesiva movilización de los participantes- que suele suceder en los comienzos de un duelo-, y que pudiera causar la ausencia a una segunda entrevista, como la falta de precisión en los recuerdos debido al paso del tiempo.

La técnica de recolección de datos fue la **entrevista en profundidad** semi estructurada o dirigida para indagar el tipo particular de afrontamiento religioso espiritual de la pérdida por muerte de un ser querido, y para compararlo con el de sujetos no religiosos. Willig (2010), considera que la entrevista semi estructurada es el método más amplio utilizado en la recolección de datos en la investigación cualitativa en psicología. En este caso, la entrevista no tuvo un protocolo o calendario estructurado y consistió en una lista general de áreas por cubrir con cada informante. Los *ejes* que guiaron la agenda de la entrevista respondieron a las variables centrales de la investigación, relacionadas a la situación de duelo:

a) *Datos personales*: edad, sexo, estado civil, si convive o no con alguien, si tiene hijos, nivel educativo

alcanzado, estudios realizados, actividades laborales actuales y previas al duelo, composición familiar, país de origen de sus padres y abuelos paternos y maternos.

b) *Características de la muerte del ser querido fallecido*: tipo de parentesco; tipo de muerte, causa de la muerte, edad del deudo y del difunto al momento de la pérdida.

c) Credo religioso: católico romana, protestante metodista; judío y budismo tibetano. En sujetos no religiosos se consideró su auto-caracterización como ateo o agnóstico.

d) Afrontamiento: estrategias para afrontar situaciones vitales estresantes sobre la base de lo desarrollado por Lazarus y Folkman (1984), teniendo en cuenta dos *tipos de afrontamiento*: centrado en el problema y centrado en la emoción; y los *estilos de afrontamiento*: activo, evitativo, centrado en las emociones, y centrado en el problema.


e) *Afrontamiento religioso espiritual*: estrategias basadas en la propuesta de Pargament (1997), quien postula al afrontamiento religioso espiritual como aquel en el que se utilizan creencias, prácticas religiosas y rituales para prevenir y aliviar las consecuencias negativas de sucesos de vida estresantes. Describe tres estilos de afrontamiento religioso espiritual: autónomo, evitativo y colaborador, que divergen en función del sentido de control que la persona se atribuye a sí misma y/o a la divinidad: el control centrado en la persona, centrado en Dios o en distintos tipos de divinidades, centrado en los esfuerzos de la persona, y centrado en un trabajo conjunto de la persona con Dios y/o la divinidad.

f) *Apoyo Social*: definido como la estructura y frecuencia de contactos del conjunto de relaciones del sujeto que se concibe como la integración en la red social. Presenta tres niveles: apoyo emocional; apoyo instrumental, y apoyo cognitivo o informacional (Fernández, Ubillos, Zubieta y Páez, 2001).

## Resultados

Se observaron diferencias en función del tipo de muerte anticipada, inesperada, repentina y/o trágica. La muerte de un familiar anciano y/o enfermo previamente fue vivenciada como parte del proceso natural de la vida. En cambio, la *pérdida inesperada* de un adulto sano y joven produjo mayores niveles de estrés, malestar y aflicción de mayor duración en el tiempo que las muertes repentinas de familiares de edad mayor, que fallecieron de un ataque cardíaco después de haber estado enfermos.

Los participantes que atravesaron un duelo *anticipado* refirieron la *sobrecarga debido a tareas de cuidado del familiar enfermo y altos niveles de malestar* por ser testigos del deterioro físico y/o psíquico de sus familiares enfermos, y ante las múltiples situaciones negativas enfrentadas debidas a la hospitalización, los cuidados intensivos o terminales, las tareas de cuidado del ser querido enfermo, la internación en un instituto geriátrico, y la posterior muerte de éste. Sin embargo, se detectaron *sentimientos positivos* en los participantes religiosos y no religiosos en el duelo anticipado a partir de



poder hacer algo positivo por sus familiares antes de su fallecimiento. Los participantes religiosos sumaron la *dimensión espiritual* a los cuidados de sus familiares enfermos moribundos, refiriendo *efectos positivos de los cuidados espirituales* desde la realización de actividades religiosas en el duelo anticipado.

Las *creencias religiosas espirituales* presentes en los participantes religiosos fueron recursos de afrontamiento cognitivo de tono positivo que promovieron una visión más optimista del mundo y de la vida, y una sensación de control sobre los hechos negativos relacionados con las enfermedades y los cuidados del familiar enfermo.

Los participantes religiosos llevaron a cabo procesos de *afrontamiento cognitivo* y de atribución de sentido a la muerte y a la pérdida a partir de creencias religiosas y espirituales, al sentir que eran suficientes y adecuadas. Los procesos de *afrontamiento religioso espiritual* y las tareas de afrontamiento *cognitivo* colaboraron en forma eficaz en la disminución del estrés y el malestar presente en el duelo de los sujetos religiosos.

Las *prácticas religiosas espirituales* utilizadas por los sujetos religiosos facilitaron la disminución del estrés y del malestar, y el logro de estados y sentimientos positivos en el duelo anticipado y a posteriori de la pérdida.


La *participación en rituales funerarios* permitió tanto a los sujetos religiosos como a los no religiosos despedirse del ser querido fallecido, recibir apoyo, consuelo y acompañamiento de familiares, amistades y/o de clérigos y pares espirituales.

Se constató que el *apoyo espiritual* de clérigos ayudó a los deudos a resolver conflictos cognitivos, emocionales, existenciales, familiares y sociales presentes en el duelo y para afrontar la pérdida de su familiar. En cuanto al *apoyo horizontal* de pares religiosos espirituales, se pudo observar que los participantes de los distintos credos contaron con pares religiosos con quienes dialogar sobre la evolución de su duelo, compartir conocimientos y realizar prácticas religiosas en forma conjunta como modo de afrontamiento de la pérdida.

En los sujetos que enfrentaron pérdidas sucesivas y múltiples, el proceso de duelo se prolongó mucho más allá de los dos años, y el malestar se mantuvo más tiempo que en los demás casos analizados, a pesar de las prácticas religiosas espirituales realizadas por los participantes religiosos.

## **Conclusiones**

Un factor relevante es el tipo de muerte, ya que se observaron diferencias en el duelo en función del tipo de muerte anticipada o inesperada, repentina y trágica. Para quienes siendo religiosos y atraviesan procesos de duelo anticipado, los sistemas de creencias de su credo les posibilitan considerar la muerte



de su familiar y prepararse antes de que suceda, lo que contribuye a que el impacto del fallecimiento sea menor (Wortman y Silver ,2007).

Cuando es posible anticipar la pérdida de un ser querido, el conocimiento de la situación posibilita una mayor aceptación de la muerte del familiar. En cambio, las pérdidas *inesperadas, repentinas y/o trágicas* suelen producir sensaciones que se mantienen durante más tiempo que en quienes pueden llevar a cabo duelo anticipado donde los deudos pueden prever, acompañar y despedirse del ser querido antes de su muerte.

Las *tareas de cuidado y de acompañamiento* práctico, emocional /o espiritual producen efectos negativos y positivos que redundan en el proceso de duelo.

La muerte de un familiar anciano y/o enfermo previamente es vivenciada como parte del proceso natural de la vida. En cambio, la pérdida inesperada de un adulto sano y joven produce mayores niveles de estrés, malestar y aflicción de mayor duración en el tiempo que las muertes repentinas de personas de edad mayor, que fallecen de un ataque cardíaco después de haber estado enfermos.


La *no predictibilidad e inminencia de la pérdida* se suman como factores críticos a la intensidad y prolongación del estrés, a un hecho que contradice la lógica de la cronología de los eventos en relación al ciclo vital, como es el caso de la muerte de alguien joven (Lazarus y Folkman, 1984) .

Mientras que los sujetos religiosos utilizan creencias y valores religiosos de su credo, los sujetos no religiosos pueden usar valores y creencias laicas y humanistas conocimientos de las ciencias como recursos cognitivos para afrontar la pérdida del ser querido. Ya sea una religión, una filosofía o una visión de la vida, algunas personas tienen algo de antemano que les permite afrontar de mejor manera una pérdida (Wortman y Silver ,2007).

Los procesos de *afrontamiento religioso espiritual* y las tareas de *afrontamiento cognitivo* y de atribución de sentido colaboran en forma positiva y eficaz en la disminución del malestar presente en los deudos (Pargament ,1997).

Las prácticas y los rituales que ofrecen los credos producen mayor apoyo y compartir social de las emociones y más bienestar. Barrientos (2005) destaca que las personas religiosas que practican su religión tienden a mostrar un mayor bienestar subjetivo. La *red en sí misma* y la participación del sujeto religioso en ella son fundamentales en el duelo. Se debe destacar la importancia de la red de vínculos que proveen las religiones en general, más allá de las diferencias presentes entre cada credo (Barrientos, 2005).

Aunque una persona religiosa adhiera a creencias de un credo, realice prácticas religiosas espirituales y reciba un alto nivel de apoyo espiritual durante el duelo, los estados de aflicción, malestar y estrés de quienes enfrentan pérdidas inesperadas, y/o diversidad de situaciones negativas o traumáticas en el



duelo podrán mantenerse durante períodos más prolongados que en quienes atraviesen un proceso de duelo anticipado o un duelo normal.

La gravedad, la intensidad y la multiplicidad de los factores que intervienen en duelos por pérdidas repentinas y/o inesperadas y/o trágicas son elementos que aumentan la intensidad y duración del estrés y el malestar, incluso más allá del período de dos años, considerado como normal para todo duelo (Jaramillo, 2001).

Los métodos de afrontamiento pueden cambiar a lo largo del tiempo, ser efectivos a corto plazo, tornarse problemáticos o negativos a largo plazo. No hay un estilo puro para afrontar situaciones estresantes, predomina la multiplicidad y complementariedad de estrategias (Lazarus y Folkman, 1984; Pargament, 1997) .

### **Comentarios finales**

Coincidimos con Richards y Bergin (1999), en la importancia de estrechar lazos entre psicoterapeutas y clérigos de los diversos credos, impulsando la *construcción de puentes de conexión entre ambas comunidades religiosa y psicológica*. Tales encuentros podrán permitir comprender mejor los factores intervinientes que impactan de modos diferentes en los sujetos que atraviesan y afrontan duelos. Los expertos religiosos podrían conocer más sobre los beneficios que ofrecen la psicoterapia y los procedimientos de asistencia psicológica para deudos. Los terapeutas podrían comprender las creencias y actividades que las personas religiosas usan para enfrentar las pérdidas por muerte de seres queridos.

### **Bibliografía**

Attig, T.(1996). *How we grieve*. New York: Oxford University Press.

Barrientos,J. (2005). *Calidad de Vida. Bienestar Subjetivo: una mirada psicosocial*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

Dankhe, G.L.(1976). Investigación y comunicación. En C. Fernandez Collado y G.L.Dankhe (Eds). *La comunicación humana: Ciencia Social*. Mexico, D.F.:Mac Graw Hill De Mexico 13; 384-454.

Fernández,I., Ubillos,S., Zubieta,E.,& Páez,D. (2001). *Psicología Social y Salud*. Fichas Técnicas Instrumentos. Cuadernos de Psicología Social de la Salud. Facultad de Psicología. Universidad del País Vasco.

Jaramillo, I.F. (2001). *De cara a la muerte. Cómo afrontar las penas, el dolor y la muerte para vivir plenamente*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Lazarus, R.S.,& Folkman,S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company.

Pargament, K.I. (1997). *Psychology of Religion and Coping. Theory, research and practice*. New York-London: The Guilford Press.

Parkes,C.,Laungani,P.,&Young, B.(Eds). (2000). *Death and Bereavement across cultures*. London -New York: Routledge.

Richards, S.& Bergin, A. (2005). *Handbook of Psychotherapy and Religious Diversity*. Washington, DC: American Psychological Association.

Ruiz Olabuénaga,J. I.(1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*; 2ª Edición, 1999; Universidad de Deusto, España.

Willig, C. (2010). *Introducing Qualitative Research in Psychology. Adventures in Theory and Method*. 2 Edition. New York: Mac Graw Hill.Open University Press .

Wortman,C.& Silver,R.C.(2007).The Myths of Coping with Loss Revisited. En M,Stroebe; R,Hansson; W.Stroebe,&H,Schut.(Eds).(2007).*Handbook of Bereavement Research: Consequences, Coping and Care*, Washington, DC: American Psychological Association; 405-430.

Stroebe,M.,Hansson,R.,Stroebe,W.,&Schut,H.(Eds.)(2007).*Handbook of Bereavement Research: Consequences, Coping Care*. Washington,DC: American Psychological Association .

Yoffe,L.(2006).Efectos positivos de la religión y la espiritualidad en el afrontamiento de duelos. En *Psicodebate 7, Psicología, Cultura y Sociedad. Psicología Positiva*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Palermo;193-205.

Yoffe,L.(2012). *La influencia de las creencias y prácticas religiosas espirituales en el afrontamiento de la pérdida por muerte de un ser querido*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

---

## **LAS RELACIONES ENTRE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA POLÍTICA, LA DEMOCRACIA Y LA CIUDADANÍA EN ADOLESCENTES DE BUENOS AIRES**

Bruno, Daniela Silvana y Barreiro, Alicia


Universidad de Buenos Aires – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

dbruno@conicet.gov.ar


---

### **RESUMEN**

En el transcurso de la última década distintos estudios realizados desde múltiples disciplinas (sociología, psicología política, ciencia política), pusieron de manifiesto que los jóvenes piensan a la política y a los



dirigentes políticos en términos negativos. Incluso, en países con democracias fuertemente instituidas, estos trabajos señalaron que los jóvenes tendían a asociar la política a la corrupción y que no confiaban en ella como instrumento para gestionar el bien común. Asimismo, otras investigaciones ponen de manifiesto su escaso interés en participar en prácticas políticas tradicionales y su bajo nivel de pertenencia a asociaciones o grupos políticos. Esta problemática también se ha abordado desde la teoría de las representaciones sociales (en adelante RS); éstas últimas son una forma de conocimiento práctico que vincula al sujeto con el objeto de conocimiento de la siguiente manera: con la experiencia desde la cual las RS se han producido; con los marcos y condiciones en los cuales se han conformado y con el hecho de que la representación se utiliza para actuar en el mundo y en los demás. Aunque un individuo se encuentre aislado no deja por ello de pertenecer a un grupo social. De este modo, se establece una relación estrecha entre identidad social y las RS, según la cual éstas últimas suministran un conjunto de significaciones que delimitan las posiciones que pueden adoptar los individuos configurando su identidad social. Según ese posicionamiento social, individuos y grupos razonarán de modo diferente sobre “una misma” información. En esta línea, en este trabajo se propone retomar los resultados de una investigación<sup>xxiii</sup> (Bruno, Barreiro & Kriger, 2011; Bruno, 2013) cuyo objetivo consistió en describir las RS de la *política* de adolescentes escolarizados de Buenos Aires y sus posicionamientos diferenciales según su pertenencia a distintos grupos sociales (sexo, nivel educativo de los padres, nivel socioeconómico de la población concurrente al establecimiento educativo y participación política). La muestra estuvo compuesta por 203 sujetos con edades entre 17 y 18 años. Se aplicó la técnica de asociación de palabras a partir del término inductor “política”. Los resultados de este estudio mostraron que la política es considerada de manera institucional, ya que los adolescentes la relacionan con la institución política y sus representantes, al expresar que es una actividad que desarrollan los *políticos*, el *gobierno*, el *estado* y el *presidente* en una *sociedad*. Además, los participantes de este estudio vinculan la política con la *democracia*, es decir; la consideran en términos de mecanismos de funcionamiento y cuestiones procedimentales intrínsecas a una forma específica de gobierno. También, la RS de la política entendida como expresión institucional y democrática es valorada negativamente por los sujetos que participaron en el estudio, lo cual se pone de manifiesto principalmente en la alta frecuencia e importancia del término “corrupción” en las asociaciones de los participantes. Asimismo, no se hallaron diferencias en los sentidos de la RS de la política de acuerdo a las diferentes variables consideradas. Por lo tanto, se trataría de una RS hegemónica, es decir; transversal a diferentes grupos sociales. A partir de estos hallazgos se considera importante analizar la RS de la democracia y la ciudadanía para conocer si los significados atribuidos a estos términos mantienen un sentido negativo como aquel hallado en la RS de la política o si aparecen representaciones con una valorización diferente. También, resulta relevante



indagar estas RS, dado que las mismas podrían estar también interviniendo en la participación política de los jóvenes. En otras palabras, indagar las RS de la política, la democracia y la ciudadanía y las relaciones entre ellas permitirá esclarecer y avanzar en la comprensión del modo en el que los jóvenes se involucran en las prácticas políticas. Por último, cabe señalar que hasta el momento, no se han hallado estudios que se ocupen de esta problemática, desde la perspectiva de las RS, en adolescentes argentinos.

**Palabras claves:** representación social- política- democracia- ciudadanía

---

***CREENCIAS ACERCA DE LA ALIANZA TERAPÉUTICA EN PROFESIONALES DE LA SALUD MENTAL: SU IMPACTO EN LAS PRÁCTICAS EN SALUD EN EL CONTEXTO ARGENTINO***

Etchevers, Martin y Simkin, Hugo


Universidad de Buenos Aires UBA

---

**RESUMEN**

Si bien entre las diferentes escuelas en psicoterapias existen elementos comunes, también es posible encontrar profundas diferencias (Lambert, & Barley, 2001). Por ejemplo, respecto de la relación terapéutica, a pesar del consenso respecto del impacto favorable de ciertos factores (e.g. la empatía o interés del terapeuta en la problemática o motivo de consulta) existe cierto desacuerdo respecto de la relevancia de otros (e.g. la relevancia para la alianza terapéutica de consensuar los objetivos en psicoterapia) (Freemind, & Power, 2007). En este sentido, mientras que las corrientes psicodinámicas consideran que la psicoterapia no debe presentar objetivos específicos, otras corrientes como la terapia cognitiva comportamental entienden que consensuar objetivos para el tratamiento resulta un aspecto fundamental del proceso terapéutico. Con el objetivo de evaluar estas creencias en terapeutas de acuerdo a cada marco teórico se realizó un estudio no experimental transversal de tipo correlacional en una muestra de 91 psicólogos clínicos. Se elaboró un cuestionario compuesto por 28 ítems que exploran creencias acerca de factores que afectan la relación terapéutica de manera positiva y negativa y el marco teórico de cada profesional. El ANOVA realizado entre la autoidentificación relativa a los marcos teóricos ha indicado la presencia de dos grupos diferenciados entre los profesionales que se identificaron con un marco teórico psicoanalítico lacaniano y los que se identificaron dentro de otros marcos teóricos (e.g. TCC, humanistas, sistémicos, gestálticos) en relación a la necesidad de consensuar





los objetivos de la terapia. Los resultados de este estudio permitirían reflexionar en torno a las implicancias de las diferencias epistemológicas en relación a los procesos terapéuticos en la salud mental de las personas que se atienden.

**Palabras claves:** relación terapéutica- salud mental- psicoterapeutas

---

### ***BIENESTAR EUDAIMÓNICO Y EL USO DE REDES SOCIALES VIRTUALES***

García Mazzieri


Facultad Regional Trenque Lauquen, Universidad Tecnológica Nacional

[Silvia\\_mazzieri@yahoo.com.ar](mailto:Silvia_mazzieri@yahoo.com.ar)

---

### **RESUMEN**

Desde la perspectiva de la Psicología Positiva, se considera los niveles de bienestar percibido se asocia no sólo a variables personales, sino también a las interacciones que realiza personas insertas dentro de una red de relaciones interpersonales e inter-grupales y que el auge de Internet y la telefonía celular, configura un nuevo paradigma denominada cultura cibernética, que configura nuevos espacios de intercambios, de entretenimiento e información, de relacionarse socialmente y crear conductas, opiniones y movimientos sociales que caracterizan el funcionamiento psicosocial actual. Atento a ello, este estudio, de naturaleza empírica, de diseño descriptivo correlacional de diferencias de grupos, tiene como objetivo conocer las relaciones entre el uso de redes sociales de internet y el bienestar eudaimónico; así como indagar en perfiles diferenciales en función de aspectos socio-demográficos y psicosociales. La muestra, no probabilística intencional, estuvo compuesta por 322 sujetos de ambos sexos, (49% hombres y 51 % mujeres), con edades comprendidas entre 18 y 65 años; mediana= 29 años), residentes de Trenque Lauquen, Buenos Aires, Argentina. Los resultados en consonancia con estudios previos realizados en Trenque Lauquen y la región (García Mazzieri, 2010; García –Mazzieri, 2012; García- Mazzieri & Zubieta, 2012b), indican que, los participantes, se describen a si mismos con niveles medios-altos de bienestar psicológico, especialmente, en las dimensiones de propósito y crecimiento vital, mientras que el mayor déficit se observó en las dimensiones de autonomía y auto-aceptación Los niveles en el bienestar social, son medios, sobresaliendo la contribución e integración social con las puntuaciones más altas, mientras que a la hora de evaluar el grado de disfrute de aquella pertenencia, la percepción positiva decrece cuando se considera la confianza, aceptación y actitudes



positivas, en donde surgen más aspectos negativos que los positivos. En relación al uso de redes sociales, la mayoría de los participantes se describen como usuario habitual de Internet, refiriendo que la frecuencia de uso de las redes sociales, oscila entre siete y catorce horas semanales. El 9,6% uso excesivo de las redes sociales, es decir refirió una frecuencia de uso que oscila entre 21 y 30 horas semanales y, por último un 3,9% dijo no utilizar las redes sociales de internet. En lo que respecta a la finalidad de uso, en su mayoría los participantes (47%), dice que mayoritariamente utilizan las redes sociales para actividades lúdicas y de entretenimiento (38 %), para tener relaciones interpersonales y en último lugar para el trabajo o el estudio (15%). Al introducir al análisis variables socio-demográficas, se encontró que, los más jóvenes y quienes se perciben en estratos sociales más favorecidos, también reportan un uso más frecuente de las redes sociales de internet, tanto para realizar actividades de esparcimiento, para mantener relaciones interpersonales o como herramienta para la búsqueda de información, para el trabajo y/o el estudio. Mientras que el género de los participantes, no muestra diferencias estadísticamente significativas, ni en lo que respecta a la frecuencia de uso, ni tampoco en lo que refiere al tipo de actividad que realizan los participantes en el uso de las redes sociales. Por otra parte, un uso excesivo de redes sociales, se asocia a menores niveles de autoestima (auto-aceptación), a niveles más bajos en las actitudes positivas hacia los otros (aceptación social); a menores niveles de auto-determinación y de recursos para soportar la presión del entorno (autonomía) y, a percepciones de la dirección e intencionalidad vital positiva, asociada a sentir que su vida es productiva, creativa y emocionalmente integrada (sentido vital); así como a una mayor presencia de actitudes negativas hacia los otros (aceptación social) y evaluaciones negativas de la calidad de las relaciones que mantenemos con la sociedad y con la comunidad (integración social).

En cuanto a las asociaciones entre el tipo de uso de redes sociales virtuales y el bienestar psicológico, se encuentra, que un mayor uso de las redes para realizar actividades de ocio o entretenimiento, se asocia de manera negativa y significativa con las dimensiones de auto-aceptación, de relaciones positivas, de autonomía y, de propósito vital; al igual que el uso de redes para estar conectados con otros. Por el contrario, las relaciones entre el uso de las redes sociales, para el trabajo o estudio y el bienestar psicológico son en sentido positivo con el crecimiento personal y las relaciones positivas; así como también con los otros del bienestar psicológico y con la actualización del bienestar social.

**Palabras claves:** redes sociales- bienestar eudaimónico

## **COMUNICACIÓN, TIC's y PROTESTAS SOCIALES CONTEMPORÁNEAS: "CONSTRUYENDO JUVENTUDES MEDIATIZADAS"**

Goycolea, Gabriel

gabrielgoycolea@gmail.com

Facultad de Psicología / Universidad Nacional de Córdoba.

Observatorio de Jóvenes, Medios y TIC's de la Facultad de Psicología UNC.

Proyecto de investigación: "Modelos de jóvenes contemporáneos: La construcción mediática de significaciones hegemónicas sobre los jóvenes movilizados en Córdoba en La Voz del Interior y La Mañana de Córdoba". Secretaria de Ciencia y Técnica de la Facultad de Psicología UNC.

---

### **RESUMEN**

La presente investigación indaga ciertas problemáticas sociales vinculadas a procesos social-culturales contemporáneos, buscando amplificar la mirada y el análisis a manifestaciones públicas masivas como ser las denominadas: *Primaveras Arabes*, *Movimiento Indignados (15M/2011)*, *Manifestaciones en Grecia o las revueltas en Londres*.


De ahí que, se comenzaran a delimitar ciertos puntos en común y trazar objetivos de investigación, como por ejemplo:

El rol de tecnologías de la información y comunicación en la organización y visibilidad pública de las protestas. Estas últimas no mediatizadas, orgánicamente, por grandes conglomerados informativos.

Los posibles vectores de capitalización de la industria para capitalizar y resignificar la protesta en una lógica mercantilista.

Trazados los presentes objetivos se abordó el tema mediante el método de análisis del discurso, indagando medios de comunicación masivos, artículos, notas y reseñas periodísticas en torno a las manifestaciones sociales. También se trabajó sobre el análisis de una campaña publicitaria mundial de la marca Levis: *"Go Forth"*, buscando contextualizar su mensaje y narrativa, así como también la construcción del estereotipo juvenil que propone.

Los movimiento ciudadanos surgidos en las denominadas: *Primavera Arabe*, *Movimiento Indignados (15M/2011)*, *manifestaciones en Grecia y revueltas en Londres* han gestado nuevas modalidad de protesta y convocatoria ciudadana, en estos casos, por colectivos de personas, no siempre con una afiliación política concreta; organizados en diversas redes sociales virtuales, entre ellas: Facebook y Twitter.



Los preceptos político e ideológico que mediatizan estos movimientos ciudadanos buscan condenar el capitalismo exacerbado y su sistema financiero global, las fuerzas políticas enquistadas durante décadas en el poder, la subordinación de estados y partidos. Las movilizaciones tienen origen en el malestar económico y social exigiendo a sus gobernantes una democracia real, abierta y participativa.

Como refiere Manuel Castells (2012) *“el movimiento es, sobre todo, un movimiento de crítica, de rechazo”*. Un movimiento donde los ciudadanos y la comunicación, en su esfera de encuentros cara a cara o digital, cobran un valor sustancial tanto para la concreción de cambios sociales/políticos (derrocamiento de gobiernos en Túnez y Egipto) como para crear mayor debate, compromiso y conciencia política (Movimiento Indignados 15M); hacer frente a medidas de austeridad y recortes económicos masivos, sin precedentes (Grecia) o abusos policiales vinculados al racismo (Manifestaciones en Londres).

En este entramado social el uso de TIC's ha facilitado nuevas modalidades de organización y encuentro (virtuales / en la ciudad). Lugares donde la comunicación, como herramienta mediática y de poder, sitúa, convoca y da visibilidad a posiciones políticas e ideológicas; permite compartir, conocer y organizar movimientos sociales- ciudadanos.

En contraparte, grandes portales de comunicación y la industria, participan, construyen agendas, buscan posicionarse como voces autorizadas en los conflictos o sacar réditos económicos acoplando sus productos a los movimientos sociales.

En consonancia con lo expuesto, se analizó el discurso y estructura narrativa de la publicidad: “Go Forth” (Levis) donde el producto (Jean's) se asocia a estereotipos juveniles, con elementos narrativos/visuales que remiten a las protestas y manifestaciones de Egipto, Grecia y tiempo después en Londres.

En la mencionada publicidad podemos discernir como se genera una *operación discursiva para la construcción del acontecimiento*:

- Representación parcial: se focaliza la represión policial y el enfrentamiento.
- Representación del “ser” Joven: Personas que destruyen instrumentos musicales, que bailan alrededor de hogueras, que se tiran a piscina, que se besan.
- Utilización del poema: “The laughing heart” de Charles Bukowski, usando una voz en off que emula a la del escritor. Ubicando y asociando fragmentos del mismo a imágenes hedonistas.

Estos tres puntos de análisis, buscan discernir como el discurso mediático/publicitario opera estratégicamente en razón de acontecimientos sociales y al mismo tiempo como construye una imagen/identidad del ser “Joven”. La construcción mediática propuesta por Levi's si bien contiene una beta edonista y protestante también asocia su imagen a lo impulsivo, irracional y criminal. Estas

valoraciones reconocen cierta filiación con los escritos del psicopatólogo Gustave Le Bon, quien en *Psicología de las Multitudes* muestra temores por la irrupción de las masas en el contexto de las ciudades industrializadas<sup>6</sup>.

Construir estereotipos sobre el ser “joven” ha sido y es una práctica frecuente en medios de comunicación e industria pero, a diferencia de épocas anteriores, la autocomunicación de masas<sup>7</sup>, mediatizada por las TIC’s, progresivamente cambia las reglas y las formas de significación; la autonomía o mediación entre emisores y receptores de mensajes. Las protestas y manifestaciones sociales son emergentes de esta nueva contemporaneidad mediática.

**Palabras Claves:** jóvenes – tic’s – manifestaciones – publicidad

### **Bibliografía**

Castells, Manuel. (2009): “Comunicación y Poder”. Madrid, Editorial Alianza.

Castells, Manuel. (2012): “La izquierda a desaparecido”. Recuperado el 10 de diciembre del 2012 de <http://cultura.elpais.com/cultura/2012/12/17/actualidad/1355772029.html>

Le Bon, Gustave (2004). "Psicología de las masas. Estudios sobre la psicología de las multitudes". Buenos Aires. Editorial Morata.

Mangueneau, Dominique. (1999): “Términos claves del análisis del discurso”. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión. p. 53.

Mattelart, Armand. (2009): “Un mundo vigilado”. Madrid, Editorial Paidós. p. 43.


O’Sullivan Tim, Hartley John, Saunders, Danny, Montgomery Martín (comps.). (1995). Conceptos Clave en comunicación y estudios culturales. Editorial Amorrortu. Buenos Aires 1995.

---

<sup>6</sup> Parte de este pensamiento es recuperado por Mattelart, quien ofrece esta cita de Le Bon:

*“Por el sólo hecho de formar parte de una multitud, el hombre desciende entonces varios grados en la escala de la civilización. Aislado, quizá fuera un hombre cultivado; en multitud, es un instintivo y por consiguiente un bárbaro”* (Le Bon 1894 en Mattelart, 2009:43).

<sup>7</sup> Manuel Castells, en *Comunicación y Poder* (2009) refiere que: (...) *para analizar las relaciones de poder es necesario comprender la especificidad de las formas y procesos de la comunicación socializada, que en la sociedad-red se refiere tanto a los medios de comunicación multimodales como a las redes de comunicación horizontales interactivas creadas en torno a internet y la comunicación inalámbrica. Efectivamente, estas redes horizontales posibilitan la aparición de lo que yo llamo “autocomunicación de masas” que incrementa de forma decisiva la autonomía de los sujetos comunicantes respecto a las empresas de comunicación en la medida que los usuarios se convierten en emisores y receptores de mensajes”* (Castells, M, 2009:25)



Petit, Cristina (comp.). (2006). La generación tecnocultural. Adolescentes, uso de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías. Editorial Brujas 2006.

---

### ***“PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD Y CÁRCEL”***

Monzón, Gissel V.; Urriaga, Paula Julieta y Zagaglia, Antonella V.

Facultad de Psicología, UNLP

Gisselmonzon@gmail.com

---

### **RESUMEN**

El siguiente trabajo se enmarca dentro de las Prácticas Pre-Profesionales y el proyecto de extensión “Hacer valer la pena: Universidad y cárcel” ambos pertenecientes a la Cátedra Psicoterapia II de la Facultad de Psicología de la UNLP desarrollados en la Unidad Penitenciaria N° 18 de Gorina, La Plata.


Se abordará la temática del posicionamiento de los sujetos privados de la libertad dentro de la cárcel y para la sociedad toda. A partir de entrevistas y talleres realizados en dicha unidad fue posible observar la existencia de una diferenciación constante entre quienes se encuentran dentro de la cárcel y aquellos, como nosotros, que vienen desde afuera.

Ciertamente las diferencias existen, aquellos actores que vienen de “afuera” (alumnos de diferentes facultades, profesionales, etc.) son poseedores de un discurso académico que choca directamente con un discurso “carcelario” así como también con los avatares biográficos de cada sujeto que se encuentra allí.

A partir de esta bipartición de los grupos (nosotros/ellos, adentro/afuera) se puede vislumbrar una suerte de identificación con ese “soy preso”, dentro de una institución que anula toda posibilidad de singularidad.

Ahora bien, ¿podemos pensar en la existencia de “subjetividad del preso”? Empero si hablamos de “la” subjetividad estaríamos tomando al sujeto como un individuo, una sustancia, hecho de una vez y para siempre, y no como una fuerza en movimiento. A la hora de hablar de subjetividad no debemos perder de vista que implica un acto, un proceso que se constituye en situación.

Entonces nos preguntamos qué tipo de producción de subjetividad se da en la institución carcelaria, esta nominación “soy preso” daría cuenta de cierto posicionamiento del sujeto no sólo dentro de la cárcel sino socialmente. Esto va acompañado de la reproducción de un discurso a modo de cassette “*estoy acá por qué algo hice mal*”, “*no nos dan oportunidades*”, “*Cuando salís afuera nadie te ayuda*”, etc. Discurso



que parecería estar atravesado por la institución como lugar de “moldeamiento social”. Esta reproducción siempre está dirigida a ese otro que viene de “afuera”.

Detrás de esa pasividad del discurso reproducido, desde una mirada clínica siempre es posible pesquisar algo propio que el sujeto pone en juego allí. En este marco: ¿Podríamos pensar en el surgimiento de algo del deseo del sujeto?

Damos cuenta de lo anteriormente dicho a partir de las experiencias en los talleres auto-convocados en la unidad penitenciaria, a través de una sucesión de encuentros se hizo posible la generación de espacios que permitieran a los sujetos habitar la situación de una manera diferente. Abriendo la posibilidad de que en esos espacios, en determinados momentos se pueda salir de esa singularidad de “soy preso” para poner en juego algo de la heterogeneidad en el grupo, por ejemplo: “*Soy fulano, me gusta hacer x cosa*”. Es necesario destacar que ninguno de esos momentos de producción de subjetividad pueden ser previstos sino que surgen espontáneamente en el accionar del grupo.

Quienes se encuentran dentro de la cárcel portan una etiqueta de “preso/chorro” puesta por la sociedad pero que también muchas veces ellos mismos avalan. Si nos preguntamos qué lugar ocupamos como profesionales o futuros profesionales allí, podríamos pensar en la posibilidad de generar espacios que produzcan movimientos en sujetos que aparentan un estado “estático”, posibilitando en ellos y con ellos una nueva forma de habitar las experiencias.

Como futuras profesionales del campo Psi consideramos importante apartarnos de aquel posicionamiento de “poseedoras del saber” y estar permeables frente a lo que acontece en estos espacios de los que somos parte.

**Palabras claves:** producción de subjetividad -cárcel- discurso – movimiento

---

## **ANÁLISIS DEL PREJUICIO EN ESTUDIANTES MILITARES**


Muratori, Marcela

Instituto de Enseñanza Superior del Ejército. Colegio Militar de la Nación.

---


## **RESUMEN**

En los últimos años del siglo pasado se incrementó el interés en el análisis de los cambios culturales provocados por el aumento de la presencia femenina en distintas esferas del ámbito público (Zubieta, Beramendi, Sosa & Torres, 2011). Este proceso implicó cambios en los estereotipos culturales y



organizacionales asociados con lo femenino, el establecimiento de nuevas normas de convivencia e interacción, el diseño de políticas de equidad e igualdad con el objetivo de favorecer el desarrollo profesional de las mujeres así como las posibilidades de acceso a puestos de liderazgo. Sin embargo, todavía persisten ciertas desigualdades entre hombres y mujeres debido a la existencia de estereotipos de género y actitudes negativas hacia ellas (Expósito, Moya & Glick, 1998). Estos estereotipos son creencias socialmente compartidas acerca de los roles y comportamientos que son apropiados para cada sexo siendo que, cuando alguno de ellos no desempeña el rol que le corresponde según su categoría, va a ser percibido negativamente (Moya & De Lemus, 2004). Estas actitudes negativas o prejuicios causan efectos tanto en hombres como mujeres, pero es aún mayor el impacto sobre ellas, como por ejemplo en el ámbito laboral, donde la mujer no puede acceder a puestos directivos o de responsabilidad (Cuadrado, 2004). Si bien es poco probable encontrar personas que manifiesten y defiendan abiertamente la superioridad del hombre por sobre la mujer, aún se evidencian formas más suaves e imperceptibles de discriminación, que no dejan de ser perjudiciales. Esta nueva modalidad de sexismo, denominada sexismo ambivalente, se caracteriza por la combinación de actitudes negativas y positivas hacia cierto grupo determinado, y la composición de dos componentes: sexismo hostil y benevolente (Lameiras Fernández & Rodríguez Castro, 2003). En este marco, se realizó un estudio empírico con el objetivo de indagar en los niveles de sexismo, las concepciones de la identidad de género y la tendencia a la dominancia social en un grupo de estudiantes de formación militar. Asimismo, se evalúa si existen diferencias significativas en función del género y el curso al cual asisten. La muestra estuvo compuesta por 202 estudiantes universitarios militares. El 56,4% eran varones y el 43,6% mujeres, con un promedio de edad de 21,41 ( $SD=0,15$ ). El 37,6% de la muestra pertenecía a cursos sin mujeres y el 62,4% con mujeres. El cuestionario estuvo compuesto por la Escala de *Sexismo ambivalente* (Glick & Fiske, 1996), el *Inventario de Roles Sexuales* (Bem, 1974) y la escala de *Orientación de dominancia social* (Sidanius & Pratto, 1999). Los datos revelan altos niveles de sexismo, siendo el benevolente más alto que el hostil. Asimismo, sobresale la intimidad por sobre el paternalismo y la diferenciación de género. Respecto a la tipicidad de roles, el hombre típico es caracterizado con atributos mayoritariamente masculinos y la mujer típica con características más femeninas. En relación a la orientación a la dominancia, los sujetos no expresan una tendencia a creer que un grupo debe dominar a otro. Se hallaron diferencias significativas en función del género. Los hombres presentaron puntuaciones más elevadas en todas las dimensiones de sexismo, a excepción de la diferenciación de género complementaria y mostraron una mayor creencia sobre la superioridad de unos grupos sobre otros en comparación a las mujeres. En cambio, las mujeres utilizaron más atributos instrumentales agénticos masculinos para caracterizar a la mujer típica, lo que resulta coherente en una institución que





gira en torno al liderazgo y lo masculino. La percepción y el prejuicio se manifiestaron en función de la mayor o menor exposición ya que los hombres que están más socializados con mujeres en lo que respecta a las actividades de formación académica-militar son menos sexistas o, quienes no están con ellas se muestran más sexistas, y con mayor orientación a la dominancia. Allí donde hay un mayor contacto y exposición al diferente, en este caso las mujeres, mayores son las posturas prejuiciosas y sexistas. Es por eso que uno de los principales aportes de este trabajo es el de contribuir con información relevante al estudio de las relaciones intergrupales y el sexismo desde una perspectiva que apunta a mejorar la eficacia de intervenciones orientadas a reducir la discriminación.

**Palabras claves:** prejuicio- sexismo- roles- dominancia

---

**REPRESENTACIONES SOCIALES EN “JÓVENES INVISIBLES”: SUS SIGNIFICACIONES Y PROYECTOS DE VIDA A FUTURO**

Rolando, Silvana; Ghea, Marcos; Gabucci, Rayén Aimé y Mira, Federico

Facultad de Psicología, UBA

[silvanarolando@yahoo.com.ar](mailto:silvanarolando@yahoo.com.ar)

---


**RESUMEN**

*El presente trabajo se enmarca en una investigación UBACyT acerca de los procesos de construcción de realidades sociales e identidad en “jóvenes invisibles”, desde la perspectiva teórica-metodológica de las Representaciones Sociales (Moscovici, 1961, 2003; Jodelet, 1984, 2003, 2008).*

*La nominación “juventud invisible”, y su caracterización a partir de la “falta de inserción social”, es utilizada para referirse a aquellos jóvenes que aparecen no incluidos en el sistema laboral y educativo formal (Reutlinger, 2001). Por lo tanto, esta no inscripción en instituciones tradicionales de la vida pública –trabajo, escuela– implica que la interacción social se desarrolla en otros escenarios no visibles socialmente.*

*En este trabajo nos proponemos dar cuenta de los significados y atribuciones que dichos jóvenes sostienen en relación a sus actividades cotidianas, y el modo en que estas se enlazan a sus proyectos de vida futura.*

*Se trata de un estudio de tipo cualitativo, de diseño exploratorio: los resultados se presentarán a partir de 30 entrevistas en profundidad realizadas a jóvenes de distintos grupos socioeconómicos (clase media,*



*clase baja y situación de calle), residentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en el conurbano bonaerense, los cuales han sido seleccionados a través de un muestreo no probabilístico intencional.*

*Los ejes de indagación incluyeron: conocimientos y prácticas de la vida cotidiana; trayectorias, definiciones y valoraciones sobre lo laboral y lo educativo; y definiciones acerca del sí mismo.*

*En relación a las explicaciones atribuidas es posible adelantar que la no inserción, tanto a nivel laboral como educativo, tiende a remitir a atribuciones de tipo individual, es decir que la responsabilidad recae sobre la persona, invisibilizando las condiciones del sistema de producción existente. En términos de la Teoría de las Representaciones Sociales, específicamente del proceso de objetivación, se observa cierta reducción a partir de la cual las argumentaciones de no inserción son trasladadas al propio sujeto: perspectiva crítica y opositora, en jóvenes de clase media y alta; falta de voluntad, en los sectores menos favorecidos.*

*Asimismo, al pensar los significados atribuidos y sus expectativas de futuro, es posible materializar sus argumentos en términos de la antinomia adaptación y rechazo al sistema –formulada como libertad-opresión– desde la perspectiva de los sujetos de clase media y alta; mientras que se visualiza como expulsión-explotación en aquellos jóvenes de los sectores menos favorecidos. De este modo, sus actividades cotidianas aparecen significadas en consonancia con dichas atribuciones, valoradas en relación al desarrollo personal y la búsqueda creciente de autonomía; o desde su aspecto instrumental-utilitario en aquellos jóvenes más desfavorecidos.*

*Por último, en términos de expectativas de futuro, a partir del análisis de las entrevistas se podría dar cuenta de una pluralidad de significados en los jóvenes, donde predomina una marcada incertidumbre en relación al mismo. Dichas expectativas por lo general son expresadas en términos de “deseos” y no terminan de adquirir el estatuto de “proyectos”. En aquellos sectores más favorecidos se evidencia una dificultad para poder representar un proyecto de vida a futuro, comandados por un espíritu que persigue vivir el presente y la realización de actividades que potencien la creación y la experimentación en el día a día. En este sentido se destacan planes de carácter autónomo por fuera de los sistemas tradicionales de educación y trabajo, vinculados a emprendimientos de tipo autogestivos, por lo general de carácter filantrópico, y la realización de cursos breves, de tipo “terciario”, que no demanden demasiada dedicación.*

*En cambio, entre los jóvenes de clase baja y en situación de calle prevalecería una expectativa a futuro de acceso e inclusión al mundo del trabajo, en su vertiente más tradicional, con la consecuente posibilidad de ascenso económico y social, observando cómo recurrente la temática de la vivienda propia, y revirtiendo muchas de las condiciones de malestar que predominarían en la situación presente (problemáticas de adicciones, falta de autonomía, entre otras).*

**Palabras claves:** representaciones sociales - juventud - vida cotidiana - futuro

---

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE LA CÁTEDRA DE PSICOLOGÍA SOCIAL: LA ESPECIFICIDAD EN PSICOLOGÍA SOCIAL**

Rueda E.; Ferrer C.; Gonik A.; Jaureguiberry X. y Lencina M.

[ezequielrueda@gmail.com](mailto:ezequielrueda@gmail.com)

---


**RESUMEN**

El presente trabajo pretende poner en conocimiento la investigación iniciada este año por el equipo docente de la Cátedra de Psicología Social de la Facultad de Psicología de la UNLP, referida a “La problemática de la especificidad en Psicología Social”. La misma se desarrolla actualmente en el marco del proyecto denominado “La problemática de la especificidad: el estatuto del objeto en Trabajo Social”, acreditado por la UNLP (periodo 2012-2013) y dirigida por el Dr. Antonio López.

Docencia, investigación y extensión son los pilares del quehacer del trabajador universitario. En este sentido la participación de los integrantes de la cátedra en este proyecto responde al interés de poder desarrollarse en estas áreas que enriquecen la profesión y la producción de conocimientos respecto de la disciplina, así como analizar la especificidad de la misma lo que permitiría delimitar un objeto y un campo de intervención posible.

Asimismo, aporta al esclarecimiento de la génesis de un imaginario que homologa Psicología Social con abordajes grupalistas, imaginario que encontramos tanto en el discurso de los estudiantes como también de otros profesionales. Esta afirmación se deriva de lo analizado a partir de las encuestas iniciales de cursada en un escrito sobre “Representaciones sociales de los estudiantes de Psicología sobre la Psicología Social y los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Gonik, García, Ferrer.).

El abordaje de la especificidad como problemática a investigar, es entendido como articulación paradójica, contradictoria y antinómica entre lo universal y lo particular, la situamos en lo que queda por fuera de este (des)encuentro, en lo singular, retomando concepciones de Kant, Hegel, Marx y Lacan. La Psicología en tanto universal se ocupa de los fenómenos psíquicos, susceptibles de ser sometidos al logos (= razón =ley universal =Kant) según lo propone Piaget; ya que las estructuras cognitivas son sociales y psíquicas, universales, y específicamente humanas. Por otro lado, dentro de este mismo campo “psi” existen fenómenos no-psico-lógicos sino psicoanalíticos descubiertos por Freud.



Nuestra hipótesis es que si existieran un tercer tipo de fenómenos psíquicos, que no sean ni psicológicos ni psicoanalíticos, determinados por lo que está por fuera de lo social -en tanto entramado de relaciones desiguales de producción- se trataría de fenómenos psicosociales, específicos de la Psicología Social.

Los objetivos planteados son: aportar contenidos para identificar el objeto de la disciplina, delimitar un campo propio y de intervención profesional posible.

El proyecto de investigación, concebido como proceso sistemático, atravesará diferentes fases y momentos de descubrimiento de conocimientos e instancias de validación de los mismos, tal como lo plantea el Dr. Juan Samaja.

El primer momento, en el cual nos encontramos actualmente, está enmarcado en la instancia de validación conceptual; contempla el despliegue fenoménico descriptivo del campo de la Psicología Social en el mundo occidental con el fin de conocer el estado de la cuestión que la investigación requiere. Para poder acotar este campo se recurrió a la estrategia de establecer matrices teóricas de Psicología Social, es decir, seleccionar, según criterios definidos aquellas escuelas o corrientes consideradas como más importantes e influyentes a nivel histórico; a saber: escuela-matriz Norteamericana, escuela-matriz Francesa, escuela-matriz Argentina y escuela- matriz Española de Psicología Social. El orden enunciado responde al momento de surgimiento de cada una de dichas escuelas en el desarrollo histórico.

Los criterios o variables considerados relevantes para analizar a las diferentes escuelas fueron : el contexto socio histórico de surgimiento, los antecedentes y fuentes teóricas de las que se derivan y, por último, la definición epistemológica, la cual abarca la definición propia de Psicología Social así como las categorías y conceptos fundamentales que la constituyen. (“La problemática de la especificidad en Psicología Social. Escuelas de Psicología Social”: Zolkower, Ferrer, Rueda, Abdala Grillo, Jaureguiberry, Lencina, Gonik, Farre.)

En el desarrollo del proceso investigativo se seguirá profundizando y ampliando la caracterización de las escuelas-matrices por medio de la implementación de grupos de discusión y entrevistas con psicólogos sociales convocados a elucidar que hacen en su práctica concreta.

Una segunda etapa consistirá en la revisión crítica de estas, a la luz de nuestra perspectiva.

**Palabras claves:** la especificidad- fenómenos psíquicos- psicología social- fenómeno psicosocial

## **“PRAXIS: APORTES RECÍPROCOS ENTRE LA INVESTIGACIÓN Y LA EXTENSIÓN”**

Suarez R.; Ferrer C.; Italiano A. y Abdala Grillo S.

[rosaestrellasuarez@yahoo.com.ar](mailto:rosaestrellasuarez@yahoo.com.ar)

---


### **RESUMEN**

Este trabajo da cuenta del enfoque que sostiene la praxis llevada a cabo en el marco del proyecto de extensión titulado “Respuestas transdisciplinarias a problemáticas actuales de infancia y adolescencia”, implementado por la cátedra de Psicología Social de la Facultad de Psicología de la UNLP durante el año 2012. Al concebir el proyecto, y durante el proceso de planificación y formulación del mismo, sostuvimos sistemáticamente la concepción de que entre la extensión y la investigación se establecen aportes recíprocos y dialécticos, constituyendo una totalidad que se produce y reproduce repetidamente. La propuesta epistemológica, metodológica y técnica consiste en reflexionar, analizar y desarrollar las relaciones de inherencia entre el proyecto de extensión y las distintas instancias, fases y momentos del proceso de investigación, propuestas por el Dr. Juan Samaja, cuyo marco conceptual subyace en nuestra perspectiva.

El proyecto surge como respuesta posible ante la compleja situación que atravesaba el distrito de Ensenada en el año 2012, con relación a las problemáticas sociales vinculadas a la niñez y la adolescencia debido a la falta de recursos propios, tanto financieros como humanos, organizacionales, políticos, entre otros, con los cuales afrontarlas. Los destinatarios fueron los trabajadores y miembros de instituciones de la comunidad. La tarea consistió por una parte en la indagación de los antecedentes y la situación por la que atravesaba el distrito, lo cual nos ha permitido constituir un problema general en un problema de investigación y desde allí poder pensar en intervenciones posibles desde la extensión, las cuales generarían nuevos escenarios de intervención, en un movimiento dialéctico.

La metodología de abordaje parte de la consideración de que los procesos sociales deben ser analizados tomando en cuenta sus múltiples determinaciones, es por esto que nos posicionamos en considerar la realidad delimitada como un *objeto complejo*, “en la intersección entre lo psíquico, lo biológico, lo comunal, lo cultural, lo político, lo económico e incluso lo ecológico, lo que implica desbordar la especialización—espacialización disciplinaria de la formación, la investigación y la intervención en salud”, sobre el que se debe trabajar conformando y capacitando equipos que den cuenta de esta pluralidad, desde una perspectiva no fragmentadora sino totalizante y transdisciplinaria.

Posicionándonos desde la perspectiva metodológica, podemos diferenciar dos lados del método, por un lado el “*Descubrimiento de conocimientos*”, que se compone de tareas organizadas en fases



(diacrónicas) y en momentos (sincrónicos) y por el otro la “Validación de esos conocimientos” que se despliega en diferentes instancias de validación.

La situación del distrito de Ensenada demandaba que las intervenciones provinieran de instituciones ajenas a la comunidad específica de los jóvenes afectados, por ejemplo, de instituciones pertenecientes a la cabecera de la zona, ciudad de La Plata. El hecho de recurrir a estas otras organizaciones gubernamentales, instalaba nuevos problemas debido a que entraban en disonancia con la Ley N° 13.268, de Promoción y protección de derechos de niños, niñas y adolescentes, la cual establece como prioritario sostener la vinculación de los niños/as y jóvenes con su comunidad de origen.

En función de las indagaciones realizadas en ese momento en el distrito, se comprobó que existieron, y existen, diferentes tentativas de organización y de intervención para afrontar las problemáticas que inciden en niños/as y adolescentes, pero tomadas fragmentariamente, por ejemplo: en el sistema educativo se acciona casi exclusivamente en función de disminuir el alto índice de abandono de la escolaridad media, en las salas sanitarias de informar acerca de métodos anticonceptivos y de enfermedades de transmisión sexual con aquellos/as jóvenes que se acercan a las salas por algún otro motivo, en las ONG se esfuerzan por paliar las dificultades producidas por la precaria situación económica de algunas familias, mediante la implementación de políticas públicas (planes sociales) destinados a adolescentes y jóvenes, en otras instituciones se trabaja en relación a las adicciones, etc. no recurriendo a un trabajo intersectorial.

En función de estas indagaciones y del análisis de observaciones y entrevistas realizadas esbozaremos algunas conclusiones generales acerca de la problemática estudiada, intentando demostrar asimismo la necesaria relación entre la investigación y la extensión.

**Palabras claves:** praxis – investigación – extensión – psicología social

---


***DISCURSOS Y PRÁCTICAS RECHAZANTES: BARRERAS DE ACCESIBILIDAD DE DROGADEPENDIENTES A SERVICIOS DE SALUD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES***

Vázquez, Andrea

---

**RESUMEN**

El problema de la drogadependencia, ofrece un ejemplo especialmente ilustrativo para el análisis de los procesos de estigmatización.



Los discursos estigmatizantes sobre el uso de drogas ilegales y la drogadependencia, cumplen una función de distorsión, magnificación e invisibilización de algunas dimensiones del problema.

Uno de los efectos principales de la estigmatización, es su capacidad de producir grupos específicos de ciudadanos que ven limitado su cumplimiento de derechos tales como el derecho a la atención en salud. Estos grupos, ponen en juego una operación de encubrimiento en diferentes momentos de la vida cotidiana, tal como puede ser el contacto con una institución pública.

El objetivo del artículo es construir articulaciones entre los procesos de estigmatización social y la drogadependencia como un caso particular de exclusión en salud. Para ello, se realiza una revisión bibliográfica y documental y se analizan resultados seleccionados de una investigación que indagó<sup>1</sup> la relación entre los procesos de estigma social sobre la drogadependencia y sus efectos en la accesibilidad de drogadependientes a la atención en salud.

La relevancia de estudiar los discursos sobre la drogadependencia, se relaciona con la importancia de conocer los modos en que los sujetos construyen sus representaciones y el modo en que estos discursos se relacionan con la utilización de los Servicios.

La reducción de la estigmatización y la discriminación, es fundamental para la elaboración de políticas de inclusión desde una lógica de respeto por los derechos humanos.

**Palabras claves:**

---

***AUTOESTIMA Y PROBLEMAS PSICOSOCIALES EN INFANCIA, ADOLESCENCIA Y JUVENTUD.  
AVANCES EN INVESTIGACION***


Voloschin, Clarisa y Simkin, Hugo

Universidad de Buenos Aires UBA

---

**RESUMEN**

La autoestima ha sido considerada tradicionalmente un componente evaluativo del concepto del sí mismo (Purkey, 1970) por el cual los sujetos evalúan su propia imagen a partir de la retroalimentación que reciben de los otros en tanto información de la interacción social en sus roles sociales diversos (González-Pienda, Núñez, González Pumariega, y García, 1997). Si bien las personas tienden a intentar mantener alta su autoestima, esta suele variar de acuerdo al ciclo vital, al género, y al impacto de diversas problemáticas psicosociales (Baumeister, 2003; Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling, & Potter,



2002). A pesar de que estas diferencias han sido ampliamente estudiadas en el contexto internacional, resultan escasos los trabajos en el plano local. Con el objeto de explorar las diferencias en la autoestima en niños, adolescentes y jóvenes, en el presente estudio se trabaja con un diseño *ex post facto*, en una muestra no probabilística, incidental, por cuotas de sexo y estudios en curso, compuesta por 450 estudiantes primarios, secundarios y universitarios de diversas escuelas, colegios y universidades con edades comprendidas entre los 10 y 30 años. Se administrarán instrumentos integrados por la Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES; Rosenberg, 1967), el Perfil de Autopercepciones para niños (SPPC, Harter, 1985) un cuestionario ad hoc sobre percepción de problemáticas psicosociales y un cuestionario de datos personales

**Palabras claves:** autoestima—infancia- adolescencia- juventud

---

### **CREENCIAS SOBRE LA CABALLEROSIDAD SEGÚN EL SEXO**

Costa, Gustavo; Etchezahar, Edgardo y Ungaretti, Joaquín

Universidad de Buenos Aires


[ecosta68@yahoo.com.ar](mailto:ecosta68@yahoo.com.ar)

---

### **RESUMEN**

La caballerosidad ha sido definida como un script cultural que prescribe el tratamiento preferencial de las mujeres por los hombres en cuanto a protección y provisión. Aunque generalmente suele ser considerada de forma positiva (e.g. se la interpreta como un indicador de *buena educación*, amabilidad y comportamiento prosocial), la caballerosidad también ha sido estudiada como una forma de sexismo, la cual conlleva una promoción de la desigualdad entre los sexos, ya que implica una distribución de roles diferenciales (hombre proveedor, mujer cuidadora). Una de las principales discusiones en relación a las creencias acerca de la caballerosidad, es las diferencias entre hombres y mujeres, ya que por una parte, es esperable que ambos sexos ocupen determinado rol para que se efectivice el fenómeno (en el caso de parejas heterosexuales), sin embargo diferentes estudios han indicado que dependiendo del contexto, las creencias acerca de la caballerosidad pueden variar según el sexo. El objetivo de este trabajo fue describir un conjunto de creencias acerca de la caballerosidad y analizar si se presentan diferencias según el sexo en una muestra de 303 adultos de la Provincia de Buenos Aires, con edades comprendidas desde los 18 a las 43 años ( $M = 23,46$ ;  $DT = 5,09$ ) y de ambos sexos (77,88% mujeres). Los





resultados principales indican que de los 10 ítems testeados que componen a la escala de Caballerosidad ( $\alpha = .83$ ), siete no presentaron diferencias entre los sexos, mientras que tres sí. Los ítems “Creo en las viejas tradiciones como sostener la puerta abierta para que pase una mujer” ( $t(299) = -.486$ ;  $p < .01$ ), “Cuando un hombre y una mujer están juntos, el hombre siempre debe ofrecerse a pagar la cuenta” ( $t(298) = .765$ ;  $p < .05$ ) y “Las mujeres merecen un respeto especial por parte de los hombres” ( $t(297) = -1.420$ ;  $p < .04$ ) presentaron diferencias estadísticamente significativas según el sexo, siendo los hombres quienes obtuvieron mayores puntajes. De acuerdo a los resultados hallados, ciertas creencias acerca de la caballerosidad se encontrarían más fuertemente arraigadas actualmente en los hombres que en las mujeres. No obstante, la mayoría de los indicadores no presentaron diferencias según el sexo.

**Palabras claves:** caballerosidad- sexismo- jóvenes- sexo

---

## **EL AUTORITARISMO Y LA DOMINANCIA SOCIAL COMO FACTORES PREDICTORES DE DIVERSAS FORMAS DE PREJUICIO**

Etchezahar, E. y Ungaretti, J.


Institución que acredita o financia la investigación: Universidad de Buenos Aires - CONICET

[edgardoetchezahar@psi.uba.ar](mailto:edgardoetchezahar@psi.uba.ar)

---

### **RESUMEN**

El autoritarismo del ala de derechas, definido como la covariación de tres conglomerados actitudinales: sumisión autoritaria, agresión autoritaria y convencionalismo, junto con la orientación a la dominancia social, comprendida como la preferencia por relaciones intergrupales jerárquicas, constituyen las bases del prejuicio generalizado. Mientras que el autoritarismo del ala de derechas expresa la motivación de mantener el orden y la seguridad grupal mediante actitudes negativas hacia los grupos percibidos como amenazantes para el orden social, la dominancia social refleja una motivación por el dominio, el poder y la superioridad del propio grupo, a través de actitudes negativas hacia aquellos colectivos sociales percibidos como desafiantes. Sin embargo, ciertos grupos conjugan ambos aspectos, siendo percibidos como amenazantes y desafiantes a la vez. Por tal motivo, el presente trabajo tuvo por objetivo analizar las relaciones entre el autoritarismo del ala de derechas, la dominancia social y un conjunto de grupos sociales considerados objetivos comunes de prejuicio (e.g. obesos, homosexuales, prostitutas,



inmigrantes, ancianos). Participaron del estudio 348 estudiantes universitarios de ambos sexos, con un rango etario de entre 18 y 46 años ( $M = 24,21$ ;  $DE = 3,6$ ), quienes respondieron un cuestionario de tipo autoadministrable. Los resultados principales indican que un conjunto de grupos sociales (e.g. delincuentes, vendedores de droga, barras bravas, piqueteros, mujeres profesionales, drogadictos, ex convictos) se relacionaban con el autoritarismo ( $.32 < r < .53$ ) y no con la dominancia social, mientras que otro grupos sociales (e.g. discapacitados, obesos, pacientes psiquiátricos, inmigrantes, ancianos, amas de casa) se relacionaban con la dominancia social ( $.29 < r < .48$ ) y no con el autoritarismo del ala de derechas. Además, y respondiendo al objetivo central de este trabajo, se halló un conjunto de grupos (e.g. lesbianas, gays, travestis, gente a favor del aborto, ateos, prostitutas, feministas) que se asociaban a ambos constructos, no observando diferencias en el aporte de una variable u otra. Estos resultados permiten corroborar dos aspectos de las relaciones entre el autoritarismo, la dominancia social y el prejuicio: por un lado, ciertos colectivos sociales se presentan como desafiantes o como una amenaza y por ello emerge el prejuicio, mientras que, por otro lado, ciertos colectivos sociales suscitan una combinación de ambos aspectos.

**Palabras claves:** autoritarismo- dominancia- prejuicio- discriminación

---

**ESCUELAS SECUNDARIAS Y ADOLESCENCIAS: TRAYECTORIAS EN ESCUELA SECUNDARIA Y PREVENCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR**

Cabrera, Myriam; Capomassi, Ignacio; y Gomes Morgado, Emmanuel

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología – UBACyT


lic.mcabrera@hotmail.com

---

**RESUMEN**

En el marco del Proyecto UBACYT 20020110100137 (2012-2015), dirigido por Mgter. Cristina Erausquin: *“Construcción del conocimiento profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidades de práctica”*, se inserta esta línea de investigación, abordando el campo específico de las escuelas secundarias desde un enfoque psico-educativo.

Reflexiones y análisis del presente trabajo son reconstruidos a partir de la experiencia compartida, cada cuatrimestre, con diferentes grupos de Estudiantes del Ciclo de Formación Profesional de la Licenciatura en Psicología, en la Práctica de Investigación denominada “Psicología y Educación: los psicólogos y su



participación en comunidades de práctica de aprendizaje situado”, de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Esta investigación se enmarca en el desafío actual de revisar concepciones acerca del “fracaso escolar” y la “educabilidad” en la escuela secundaria. Ello conlleva analizar el funcionamiento de la enseñanza media y su capacidad para generar experiencias subjetivas que tengan algún sentido situacional.

Se pretende indagar representaciones, experiencias y prácticas de Psicólogos/as, Docentes, y otros/as actores, en “sistemas de actividad” que involucran dispositivos acerca de “intervenciones para la prevención del fracaso escolar”. Se exploran las perspectivas de los actores involucrados y sus interacciones, en relación a la multicausalidad de los fenómenos educativos, a los fines de construir conjuntamente estrategias para contribuir a la calidad e inclusión educativas.


El diseño es exploratorio descriptivo. El enfoque metodológico consiste en el *estudio de caso* de comunidades educativas.

A partir del análisis de los datos obtenidos, se observó que instalar la pregunta sobre las causas del fracaso escolar en los primeros años de la escuela secundaria, permite revisar objetivos y modificar los modelos mentales de los docentes en relación a sus prácticas y a las demandas cognitivas del “trabajo escolar”.

Con relación a los modelos mentales situacionales de los alumnos sobre las cuestiones que los preocupan, se ha podido relevar que encuentran problemático el pasaje del nivel primario al secundario, debido al incremento de materias y actividades en simultáneo que acontece en el nuevo nivel, y que demanda de ellos competencias de anticipación, auto-regulación y planificación que no han desarrollado y les resulta difícil construir.

En los docentes de la escuela secundaria, prima una concepción del alumno como receptor, mientras el docente es conceptualizado como transmisor unidireccional del conocimiento. Los docentes, por un lado atribuyen el fracaso al contexto extra-escolar, pero el que “carga con el problema a resolver” es el alumno. A la hora de plantear una acción específica para una situación real de fracaso escolar, el docente encuestado plantea una intervención lineal, simple, unidireccional; ello contrasta con que, sin embargo, concibe de un modo complejo y múltiple las causas del fracaso escolar.

En la indagación sobre trayectorias y construcción del “rol docente”, se ha señalado una inclinación a identificar las causas de las dificultades o problemas escolares como externas al rol docente. Se plantean como posibles alternativas: la búsqueda de nuevas respuestas en lo vincular y la renovación didáctica, a partir de que en general han señalado estar en desacuerdo con las opciones que apuntan a volver a situaciones del pasado.



En la indagación sobre el rol de los padres en relación a las trayectorias escolares de sus hijos, tanto los alumnos como los padres sostienen que existe apoyo parental en relación a la vida escolar de los adolescentes, lo que no es percibido por los docentes como tal, o es considerado insuficiente o inapropiado. No se observan acciones conjuntas familia-escuela para prevenir el fracaso escolar o resolver situaciones educativas.

Resulta necesario generar espacios de reflexión e intercambio, en los que pueda incluirse a los padres junto a los otros actores de la comunidad educativa, de modo de pensar y diseñar en forma conjunta estrategias para acompañar los trayectos escolares de los adolescentes.

Al generar modelos de explicación unicausales para el fracaso escolar, se tiende a desestimar la potencia del sistema de actividad áulico, como también desconocer la diversidad de trayectorias escolares y de desarrollo subjetivo posibles en los jóvenes alumnos. Se trabajará en abrir y expandir la posibilidad de construir puentes familia-escuela y *entramados* experiencias-conceptos, capaces de unir lo conocido y lo desconocido, lo cotidiano y lo científico, las emociones y la cognición.

**Palabras claves:** adolescencias- escuela secundaria- fracaso escolar- sistemas de actividad

---

## **TRABAJO COMPLETO**


### **PROPUESTA DE TRABAJO**

#### **ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO**

En el marco del Proyecto UBACYT 20020110100137 (2012-2015), dirigido por Mgter. Cristina Erausquin: *“Construcción del conocimiento profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidades de práctica”*, se inserta esta línea de investigación abordando el campo específico de las escuelas secundarias desde un enfoque psico-educativo.

Reflexiones y análisis de esta línea de investigación son reconstruidas a partir de la experiencia compartida de los autores como Tutores de una Práctica de Investigación para alumnos del Ciclo de Formación Profesional de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. El mismo se comenzó a desarrollar en el primer cuatrimestre del año 2011, desde la inserción en el proyecto UBACYT P023 (2008-2010) *“Fragmentación social y construcción de encuentros para la apropiación recíproca de sentidos de experiencias en psicólogos, docentes y otros actores educativos: desafíos a la formación profesional”*.

Se invita a pensar fundamentalmente las identidades adolescentes en las escuelas secundarias hoy, en sus necesidades y demandas, y en interacciones con identidades de adultos que proponen proyectos




educativos. Según Nicastro y Greco (2010) la identidad se crea en tanto proceso, a través de un conjunto de pensamientos acerca de uno mismo que es a la vez narración, lo que nos hace decir quiénes somos y quiénes queremos ser, cómo nos proyectamos en alguien que es y va siendo a la vez, inacabadamente, que no está aquí todavía, sino que está por ser. Se toma como referencia a los enfoques socio-culturales, marco epistémico inspirado en el pensamiento de Vigotsky (Engreström, 2001; Rodrigo, 1993, 1999, Erausquin, Basualdo, 2009; Erausquin, 2012) y se presenta la categoría de Modelos Mentales Situacionales para explicar que las personas construyen sus teorías sobre la realidad a partir de multitud de experiencias personales obtenidas en los episodios de contacto con prácticas y formatos de interacción social. Estos dan cuenta de un proceso de construcción social que no es homogéneo ni ordenado: es semántico, experiencial, episódico, personal en entornos de interacción social y dirigido a metas socialmente reconocidas en sistemas de conocimientos compartidos. Es decir, el modelo mental situacional conforma una síntesis del conjunto de experiencias frente a demandas e interacciones muy variadas del entorno.

La “escuela” como institución moderna es una institución en “crisis” donde habitan, actúan, piensan, sienten y se expresan sus actores en “sistemas de actividad” con sus modelos mentales en interacción dinámica. Esta investigación se enmarca en el desafío actual de revisar concepciones acerca del “fracaso escolar” y la “educabilidad” en la escuela secundaria. Acercándose a las narrativas de sus actores, se puede reflexionar críticamente sobre qué produce todos los días la escuela, qué se naturaliza y qué es posible desnaturalizar, y fundamentalmente qué efectos no se ponderan. En sintonía con Dubet y Martuccelli (1998) se propone el interrogante de “qué fabrica la escuela” (hoy). La escuela tiene el poder de destruir a los sujetos, de doblegarlos a categorías de juicio que los invalidan; también desde el punto de vista de los alumnos, la educación puede tener sentido... y puede asimismo estar privada de él”

La experiencia escolar ya no puede ser estudiada por sí misma o por su finalidad en términos de «objetivos» de transmisión/apropiación de saberes y habilidades intelectuales, sino que debe ser abordada, además, como lugar de procesos de subjetivación (Rochex, 2002). Esto conlleva a analizar el funcionamiento de la enseñanza secundaria y su capacidad para generar experiencias subjetivas que tengan algún sentido situacional.

### **OBJETIVOS GENERALES**

1) Indagar representaciones, experiencias y prácticas de Psicólogos/as, Docentes, y otros/as actores, en “sistemas de actividad” que involucran dispositivos acerca de “intervenciones para la prevención del fracaso escolar” en las Escuelas Secundarias



2) Explorar las perspectivas de los/as distintos/as actores involucrados y sus interacciones considerando la multicausalidad del fenómeno educativo en materia de aprendizajes, convivencias y sentidos de las experiencias educativas de adolescentes.

3) Construir estrategias para contribuir a la calidad e inclusión educativa y apropiación de sentidos en alumnos/as, docentes, psicólogos/as educacionales, directivos y familias

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

A lo largo de los distintos cuatrimestres se fueron proponiendo los siguientes objetivos de trabajo:

1) Indagar sobre la concepción de fracaso escolar en relación a la actividad compartida de los distintos actores del dispositivo escolar

2) Indagar sobre los modelos mentales de profesionales y alumnos sobre las dimensiones “problemas” e “intervenciones”.

3) Indagar sobre trayectorias y construcción del “rol docente”: expectativas, dilemas y desafíos

4) Indagar sobre el rol de los padres en relación a las trayectorias escolares de sus hijos

### **MÉTODO**

El diseño es exploratorio descriptivo. El enfoque metodológico consiste en el *estudio de caso* de comunidades educativas; interacciones, prácticas y discursos en torno al fracaso escolar, al rol de los docentes, alumnos y padres en este proceso.


La muestra está integrada por docentes, alumnos, psicólogos, directivos y padres, integrantes de escuelas secundarias de gestión privada en C.A.B.A, insertas en diversos contextos geográficos y socio-culturales.

Los instrumentos utilizados han sido: observaciones de clase; administración del “Cuestionario de Situación-Problema de la Práctica Docente” (Erausquin et al., 2008) a docentes; grupos de discusión compuestos por alumnos; encuestas a alumnos, directivos, docentes y padres; y entrevistas en profundidad a docentes, alumnos y directivos.

Para la interpretación de los datos obtenidos con el Cuestionario mencionado, se utilizó la “Matriz de Análisis Complejo: Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Docente” (Erausquin, Basualdo, 2006).

### **RESULTADOS Y ANÁLISIS**

A partir del planteamiento de los objetivos específicos, se han podido obtener los siguientes resultados:



1) Acerca del análisis sobre la concepción de fracaso escolar y actividad compartida de los distintos actores del dispositivo escolar (1):

Instalar la pregunta sobre las causas del fracaso escolar en los primeros años de la escuela secundaria, permitió a la institución en cuestión, revisar sus objetivos y modificar los modelos mentales de algunos docentes en relación a sus prácticas y demandas cognitivas. Varios actores de la comunidad educativa lograron apropiarse del proyecto institucional, y de ese modo se pudo repensar las actividades pedagógicas y sus objetivos.

La escuela necesita redefinir su rol social y político frente a las realidades diversas que forman parte de las experiencias de vida de sus alumnos/as. Para lo cual deberá considerar la posibilidad de trazar redes de acciones sociales y políticas más allá de lo escolar, como así también abordar interdisciplinariamente los fenómenos educativos.


No se observa a partir de las indagaciones realizadas la inclusión de las familias dentro del dispositivo escolar, entendiendo como tal no sólo la citación a padres o la invitación a actos y reuniones, sino la construcción compartida de intervenciones entre docentes y padres para prevenir el fracaso escolar.

Las transformaciones del contexto socio histórico, cultural, laboral que atraviesan los padres hoy, en muchas ocasiones no posibilita asumir las responsabilidades que se les asigna desde el sistema educativo y el compromiso que de ellos se espera. Por lo tanto se requiere reflexionar conjuntamente sobre las responsabilidades y roles de las familias y de la escuela para favorecer las trayectorias escolares de los adolescentes.

2) Respecto los modelos mentales situacionales de profesionales y alumnos sobre los problemas que abordan y las intervenciones que realizan (2):

Se ha podido relevar una serie de situaciones y acciones que fueron categorizadas como “problema” por los alumnos y docentes. En primer lugar, los alumnos de primer año de escuela secundaria encuentran problemático el pasaje del nivel primario al secundario, fundamentalmente debido al incremento de materias que acontece en el nuevo nivel. A su vez este incremento genera tareas extra escolares que también presentan dificultad. La complejidad que establece la planificación de tiempo extra escolar interpela al alumno adolescente acerca de un orden de planeación al que no están acostumbrados.

Por otra parte se ha relevado (en los estudios de casos realizados) que en los docentes de la escuela secundaria prima una concepción del alumno como receptor, mientras que el mismo docente es conceptualizado como el transmisor unidireccional del conocimiento. Esto no permitiría conflicto alguno, y por ende impide que los alumnos confronten el saber transmitido con sus propios modelos mentales (Gomes Morgado & Bello, 2012).



En tercer lugar, se ha podido observar que los docentes estudiados (mediante el estudio de caso) sostienen una noción de fracaso escolar paradójico: por un lado se atribuye el fracaso al contexto (la escuela de la cual proviene el alumno), pero por otro lado se reduce la culpa al niño, al entender que tan solo el niño “es el que triunfa o fracasa”. A la hora de plantear una acción específica para una situación real de fracaso escolar, el docente encuestado plantea una intervención lineal, simple y unidireccional; sin embargo, a la hora de plantear un razonamiento ó causa del fracaso, lo establece de forma compleja, generando una hipótesis sobre causas, factores o razones (Gomes Morgado & Bello, 2012).

### 3) Respecto a la indagación sobre trayectorias y construcción del “rol docente” (3):

Se ha señalado una inclinación a identificar los problemas de la práctica docente en asuntos que son externos a ellos mismos. Los problemas no están en sus propias incapacidades en casi ningún caso, o en el dispositivo escolar o en el modo de enseñar, sino por el contrario los problemas se proyectan sobre los estudiantes, su dificultad para estudiar o comportarse, o en sus familias por su falta de apoyo.

A la hora de señalar las posibles soluciones los docentes han aludido a las opciones que se orientan a la búsqueda de nuevas respuestas en lo vincular, renovación didáctica, etc. y han señalado estar en desacuerdo con las opciones que apuntaban a volver a situaciones del pasado. Aunque no les pareció pertinente, o hubo menos acuerdo en cuanto a “realizar cambios en el dispositivo escolar secundario (cantidad de materias, roles, tiempos, contenidos, normas, etc.)” y si bien, como se dijo, “volver a las formas de enseñanza tradicionales” no constituye una solución viable, en cuanto a la cuestión disciplinar, “volver a las normas de orden y disciplina tradicionales”, sí parece una posibilidad para casi la mitad de los docentes.


El abordaje estuvo referido a la indagación de modelos mentales en cuanto al rol docente. Se ubican en la coexistencia de dos modelos de docentes distintos, que conviven y en conflicto. Se trata de docentes que se aferran a formas de enseñar más tradicionales y docentes que insisten en la necesidad de generar nuevas formas de enseñar, que se adapten a los cambios continuos de la era de la fluidez.

Fue llamativo descubrir el hecho de que los alumnos valoran como muy importante que los profesores estén bien preparados para hacer su trabajo en relación a la transmisión de conocimientos. Los alumnos ubicaron al rol docente como un rol en el que el conocimiento y la preparación son muy importantes y ellos esperan que los profesores enseñen. Recordamos en esta instancia que los profesores no habían mencionado en un lugar preponderante la transmisión de contenidos curriculares.

Los alumnos reclaman una figura de docente paradójica: “Para ser profesor no es sólo saber sobre el tema, es saber (...) conectar y controlar a un grupo”.

Pareciera que hay una demanda de docente que sea intermediario de dos modelos: que sea un conector e imponga autoridad. Una propuesta posible sería ir en pos de una mayor explicitación de su





participación en una comunidad de práctica, a fin de volverla visible a los actores y poder utilizarlas como instrumento metacognitivo de reflexión sobre cuáles y cómo son los guiones que se encuentran realmente activos y generando un espacio común y en el que se intente la superación de este dualismo entre docentes “tradicionales” y “modernos”, y se pueda dar la creación de aprendizajes verdaderamente significativos.

4) Respecto de indagar sobre el rol de los padres en relación a las trayectorias escolares de sus hijos (4): A partir de las indagaciones realizadas, se puede inferir que la relación docente/alumno en términos de simetría o asimetría varía según el contexto social al que pertenece el alumno y su familia y las trayectorias escolares de los padres.

La familia y la escuela son dos referentes importantes en el acompañamiento de las trayectorias escolares de las nuevas generaciones. Pero los discursos de ambas instituciones se encuentran enfrentados en más de una situación. La alianza que pudieron construir la familia y la escuela en otros momentos socio-históricos, hoy está en crisis, según podemos inferir de los relatos recogidos.

Según las encuestas realizadas, tanto hijos como padres sostienen que existe un apoyo parental en relación a la vida escolar de los alumnos. Los padres manifiestan “acompañar” a través la ayuda que brindar en la organización de tiempos, sugerir formas de estudio y maneras de sistematización de la información, junto con apoyo emocional. No se observan, según las manifestaciones de los padres, acciones conjuntas con la escuela, es decir la construcción de estrategias entre docentes, alumnos y padres para prevenir el fracaso escolar o resolver otras situaciones escolares.


## **DISCUSIÓN**

Resulta necesario generar espacios de reflexión e intercambio, en los que puedan incluirse a los padres junto al resto de los actores de la comunidad educativa y así pensar y diseñar en forma conjunta estrategias para acompañar los trayectos escolares de los adolescentes.

También la Escuela Media deberá considerar la diversidad de contextos a los cuales pertenecen sus alumnos/as para establecer puentes que vinculen y articulen la cultura familiar y los conocimientos escolares que se espera logren aprender.


Es preciso que el cambio de contexto debido a la crisis del sistema venga aparejada a un cambio en los contenidos y formas de enseñanza. Al generar modelos de explicación unicausales para el fracaso escolar se tiende a desestimar la potencia del sistema de actividad áulico, como también desconocer la diversidad de trayectorias escolares posibles.

## **REFERENCIAS**

- 
- (1) Alumnos participantes: Hermosid, Mariano; Monzón, Tatiana; Peralta, Nicolás; Semoni, Constanza
  - (2) Alumnos participantes: Bello, Fernando Germán; Gomes Morgado, Emmanuel
  - (3) Alumnos participantes: Higa, Silvia Lorena; Lorenzo, Carolina; Ramos, Ana Laura
  - (4) Alumnos participantes: Barrera, Melina Soledad; Consoli, Cecilia; Chebi, Carolina; Sánchez, Marcela A.

## **Bibliografía**

- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). ¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica. En *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer del aula*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). Las buenas preguntas. En *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer del aula*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor
- Brisicioli, B. (s.f.). *Reconstrucción de las trayectorias escolares de alumnos de escuela media en situación de vulnerabilidad. Reflexiones en torno a la categoría trayectorias escolares*. Universidad Nacional de Entre Ríos – Universidad Nacional de Quilmes
- Cabrera, M. (2008). *Diferencias entre aprendizaje escolar y no escolar*. Ficha de cátedra Psicología Educacional, Universidad de Belgrano
- Cabrera, M. (2012). *Cambios y desafíos para los docentes de nivel medio*. Ponencia presentada en las Jornadas de Capacitación Docentes Inst. San Vicente de Paul, Buenos Aires, Argentina
- Capomassi, I. (2011). La Convivencia en la Escuela Secundaria Hoy. En *Memorias III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación, Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Psicología Educacional y Orientación Vocacional (pp. 105-111). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología, UBA
- Cerruti M. & Binstock G. (2005). *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio G, Poggi M., Korinfeld D. (comps), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, Argentina: CEM- Novedades Educativas
- Dubet, F & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada
- Duschatzky, S. (s.f.). *La experiencia juvenil en la velocidad*. FLACSO

- 
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14, (1)
- Erausquin, C. (2003). *Problemas, categorías y estrategias en la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: Publicaciones, Facultad de Psicología, UBA
- Erausquin C. (2006). Sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en educación, en contextos del siglo XXI: representaciones, prácticas y discursos. Buenos Aires, Argentina: Publicación Curso Posgrado. Facultad de Psicología. UBA.
- Erausquin, C., Basualdo, M. E., García Labandal, L., González, D., Ortega, G. & Meschman, C. (2008). Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza. En *Anuario XV de Investigaciones* (pp. 89-107). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires
- Erausquin, C., Basualdo, M. E., García Labandal, L., González, D., Ortega, G. & Meschman, C. (2009). Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza. En *Anuario XVI de Investigaciones* (157-172). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires
- Gomes Morgado, E. & Bello, F. G. (2012). Modelos mentales y problemas: fracaso escolar en la escuela media. En *Memorias de Psicología Educacional y Orientación Vocacional, IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación, VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur* (pp. 162-165). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, ISSN 1667-6750
- Greco B. (2002). Sobre desencuentros y reencuentros. Una perspectiva del fracaso escolar ligada a la convivencia en la escuela. *Ensayos y Experiencias*, (43). Buenos Aires: Novedades Educativas
- Nicastro, S. & Grecco, B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens
- Rochex J. Y. (2002). *Adolescencia y escolarización secundaria en medios populares: pruebas intelectuales y dinámicas subjetivas*. Recuperado el 4 de agosto de 2013, de [www.me.gov.ar/curriform/publica/francia/10rochex.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/francia/10rochex.pdf)
- Tenti Fanfani, E. (2003). *Algunos desafíos actuales de la escolarización de los adolescentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Embajada de Francia en Argentina.
-

## **SISTEMATIZACION DE UNA EXPERIENCIA DE PROMOCION DE LA SALUD EN EL AMBITO EDUCATIVO Y UNIVERSITARIO**

Calzetta, M. Cecilia; Da Silva, Natalia; de Lellis, Martin y Gómez, Tamara

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

cmc2784@hotmail.com


---

### **RESUMEN**

El presente trabajo informa acerca de la investigación evaluativa que se está llevando a cabo en relación al Programa de Escuelas Promotoras de Salud que desarrolla la Cátedra I de Salud Pública y Salud Mental. Basado en las evidencias aportadas por diversos estudios científicos relevados, se propone un diseño de tipo investigación acción participativa, con aplicación de técnicas cuantitativas y cualitativas en distintas fases del proceso de evaluación.

El tema de interés, de la presente investigación, se corresponde con el proceso de conformación de un proyecto de vida en los jóvenes, ligando dicha temática con la investigación sobre calidad de vida. Debido a que, es uno de los temas que más se ha instalado en el debate y la preocupación de los actores institucionales. Desde nuestra perspectiva, ciertos aspectos fundamentales incorporadas a las escalas administradas sobre calidad de vida y bienestar emocional representan tópicos fundamentales para que el colectivo de jóvenes pueda reflexionar y adoptar decisiones más fundadas que concierne a su proyecto de vida, tales como: a) La visión acerca del futuro personal; b) El empleo del tiempo libre; c) La participación en redes sociales; d) La accesibilidad a las nuevas tecnologías.

El proceso de investigación evaluativa de las intervenciones enmarcadas en el programa "Escuelas promotoras de salud" se basa en tres supuestos fundamentales: a) Las distintas fases del proceso de investigación-acción se ligan con el proceso de intervención desarrollado en el ámbito de las Escuelas, b) Un proceso de construcción participativa, en la cual se ha incluido la perspectiva de los distintos actores de la comunidad educativa; c) La combinación de metodologías y técnicas basadas en el paradigma cualitativo y cuantitativo de investigación. La presente intervención de promoción de la salud se caracteriza porque adquiere relevancia (prácticamente inédita) el alumno universitario. Durante el transcurso de su formación como estudiante de psicología cursante de la asignatura Salud Pública y Salud Mental I, se propicia el aprendizaje de las técnicas de planificación aplicadas al diseño de un taller de educación de la salud con la temática proyecto de vida. El objetivo de dicha intervención consistió en promover en las/los adolescentes el desarrollo de conocimientos y destrezas aplicadas a la formulación del proyecto de vida.



La metodología utilizada para recolectar datos en relación a la conformidad con la experiencia de parte de los actores participantes se basó en una encuesta individual que fue administrada al finalizar cada taller. A través de las encuestas se ha indagado la percepción en torno a la relevancia de la temática trabajada, el cumplimiento de los objetivos propuestos; la comprensión de las consignas y la utilidad del taller como la estrategia metodológica para el cumplimiento de los objetivos.

Los resultados obtenidos permiten aseverar, a partir de datos cualitativos, que las actividades de sensibilización y capacitación se destacan por propiciar la integración social de los alumnos de nivel medio ya que, además de lograr que los adolescentes adquieran nuevos saberes y habilidades, hace especial hincapié en que los jóvenes asuman un rol activo y de ejercicio de sus derechos en la comunidad a la que pertenecen.

El desarrollo de una intervención basada en talleres de promoción de la salud en los que se incluye la participación de alumnos universitarios de grado como capacitadores ha propiciado un nivel de análisis y reflexión crítica respecto de las condiciones actuales de formación y la alta valoración adjudicadas a las actividades de extensión, en su carácter de prácticas pre-profesionales.

**Palabras claves:**


---

**TRABAJO COMPLETO**

**El marco de investigación evaluativa en promoción de la salud**

El proceso de investigación evaluativa de las intervenciones enmarcadas en el programa de extensión “Escuelas promotoras de salud” que se desarrolla en el ámbito de la Secretaría de Extensión de la Universidad de Buenos Aires se basa en tres supuestos fundamentales: a) Las distintas fases del proceso de investigación-acción se ligan con el proceso de intervención desarrollado en el ámbito de instituciones educativas (de Lellis, M; y cols 2010), b) Un proceso de construcción participativa, en la cual se ha incluido la perspectiva de los distintos actores de la comunidad educativa; c) La combinación de metodologías y técnicas basadas en el paradigma cualitativo y cuantitativo de investigación.

La intervención que se expondrá en el presente trabajo relacionado con dicho programa de extensión se caracteriza porque adquiere relevancia (prácticamente inédita) el estudiante de psicología cursante de la asignatura Salud Pública y Salud Mental I de la Carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, ya que propicia el aprendizaje de técnicas de planificación e implementación de un taller de educación de la salud relacionada con la temática proyecto de vida.



La propuesta pedagógica se sustenta en la concepción de que el alumno *aprenda haciendo*, en tanto durante el diseño de la intervención se logra la complementación de la teoría y la práctica en un escenario de aprendizaje (la escuela) que al mismo tiempo se constituye en campo de intervención.


### **La metodología de taller**

El dispositivo implementado en la institución escolar corresponde al de talleres de educación para la salud. Este dispositivo se enfoca principalmente en propiciar la capacitación y el empoderamiento de los jóvenes, a través de la apropiación de conocimientos, habilidades y herramientas que les permitan realizar actividades a través de las cuales se fortalezcan y adquieran mayor control sobre los determinantes que inciden (en forma positiva o negativa) sobre su salud.

Estos consisten en un dispositivo que se basa en la concepción del aprendizaje como un proceso que se realiza por medio de la elaboración de un producto o resultado que se lleva a cabo conjuntamente. De esta forma, los conocimientos se adquieren en una práctica concreta, se “aprende haciendo” grupalmente. Se trata de una metodología de formación que se caracteriza por propiciar y favorecer la participación, la colaboración, la reflexión y la comunicación entre las personas que forman parte del dispositivo. En un taller el establecimiento del dialogo entre los participantes es de vital importancia, ya que este se concibe como una fuente de enriquecimiento y de búsqueda en la construcción de un nuevo conocimiento. Este tipo de talleres, puede definirse entonces como un entrenamiento para el trabajo cooperativo, debido a que se basa en la realización de un proyecto que se lleva adelante por medio de un trabajo grupal.

Se trata de un dispositivo que ofrece un espacio de contención y de escucha, sin enseñanzas acabadas, sino con la guía y la orientación, por parte de un coordinador que, a través de consignas problematizadoras, propicia que los participantes puedan reflexionar sobre cuestiones cotidianas y arribar en conjunto a sus propias conclusiones, en lo concerniente a la temática de salud en cuestión. El mencionado coordinador tiene diferentes funciones, debe animar y estimular a los participantes, pero más importante tiene que orientar en el aprendizaje de un nuevo conocimiento.

Una de las tareas principales del coordinador es generar un ambiente emocional e intelectual placentero y positivo, que contribuya a la realización del trabajo grupal de un modo gratificante, para que se cree un espacio de confianza y crecimiento conjunto. El tallerista debe demostrar tener una actitud abierta y no prejuiciosa, de manera que los participantes se sientan cómodos y libres de expresar sus pensamientos e ideas, sin temor a ser juzgados. Es importante que el coordinador propicie que todos los participantes opinen, expresen sus ideas, dudas, errores para que se puedan disipar los interrogantes y rectificar los equívocos.



Mediante la utilización de técnicas lúdicas, se proponen discusiones guiadas sobre todo tipo de tema, por ejemplo: cuestiones vinculares, de derechos humanos, interpersonales entre ellos, hacia los docentes y directivos y en camino inverso. Las técnicas deben ser oportunas, enriquecedoras y útiles para los objetivos del dispositivo, además tienen que ser presentadas en forma dinámica, interesante y clara.

Los talleres, que se organizan en tres ejes temáticos que han sido relevados como prioritarios en la fase diagnóstica, constan de cuatro momentos: a) sensibilización/caldeamiento, b) actividad de reflexión, c) producción grupal y d) cierre; además de la toma de una encuesta anónima respecto del encuentro, donde los alumnos opinan acerca de la relevancia e impacto de la actividad realizada, lo cual sirve para que retroactivamente se tengan en cuenta sus opiniones y comentarios, los cuales son recabados con el objetivo de optimizar el dispositivo para su siguiente uso.


Al tratarse de dispositivos de promoción de la salud, se trata de no centrar el trabajo en las problemáticas, o en los factores de riesgo, sino desde los aspectos positivos, creando espacios que propicien la reflexión de las representaciones sociales perjudiciales, la construcción de medidas de afrontamiento a través de la estimulación de las potencialidades, y fortaleciendo los factores protectores en una construcción conjunta de estilos de vida que tiendan a favorecer la salud.

### **Sistematización de la experiencia**

#### **a. Planificación de la actividad**

El tema de interés, de la presente investigación, se corresponde con el proceso de conformación de un proyecto de vida en los jóvenes, ligando dicha temática con la investigación sobre calidad de vida. Debido a que, es uno de los temas que más se ha instalado en el debate y la preocupación de los actores institucionales. Desde nuestra perspectiva, ciertos aspectos fundamentales incorporadas a las escalas administradas sobre calidad de vida y bienestar emocional representan tópicos fundamentales para que el colectivo de jóvenes pueda reflexionar y adoptar decisiones más fundadas que concierne a su proyecto de vida, tales como: a) La visión acerca del futuro personal; b) El empleo del tiempo libre; c) La participación en redes sociales; d) La accesibilidad a las nuevas tecnologías.

El proceso de aprendizaje se inicia con la conceptualización de la temática por medio de la metodología de taller. Los alumnos vivencian dicha metodología, aprehendiendo sus pasos y características; y simultáneamente, generan como producto del mencionado taller la conceptualización en torno al proyecto de vida, las variables involucradas en la misma y el rol del psicólogo como agente de salud. Asimismo se genera un espacio de reflexión conjunta, en el cual se combinan los saberes previos de los estudiantes de psicología, los conocimientos desarrollados en la materia y los datos que se necesitan al



momento de planificar una intervención, tales como las diversas características de los destinatarios (rango etario, procedencia social) y del contexto institucional (número de alumnos, antecedentes de intervenciones previas).

Los alumnos destacan como un factor positivo, el acompañamiento del docente en clases para poder planificar el taller. Aquí también destacan la importancia del trabajo en grupo. Los alumnos de grado subrayan que la intervención ha realizar, para ellos tiene un sentido y que los alienta el tener un objetivo claro. Acentúan la importancia del acompañamiento del docente en este momento. Se preguntan si lo que se encuentran planificando les interesará a los destinatarios y si serán actividades acordes a su edad. Que los alumnos hayan planificado lo que luego posteriormente han llevado acabo, ha posibilitado que sientan “propia” la actividad.

b. Ajuste de expectativas

Los alumnos universitarios describen sus sensaciones antes de comenzar el taller, describiendo emociones tales como “*miedo, ansiedad, nervios, entusiasmo, expectativas*”, expresan que lo sienten como un desafío personal, más que como una evaluación. El alumno de grado se pregunta cómo serán recibidos por los destinatarios del taller, se imaginan que su actividad no va a ser “*tomada en serio*”.

Una vez que la actividad se encuentra en curso, estas sensaciones negativas se van diluyendo. Los prejuicios que tenían previamente desaparecen, algunos de estos prejuicios son: que los alumnos de la escuela secundaria *son rebeldes* por encontrarse en la adolescencia.


Los alumnos al finalizar el taller dicen que han experimentado una *gran satisfacción*, por los logros del taller. Los alumnos de grado comentan que previamente al taller recurren a la memoria emotiva, recordando sus épocas de adolescentes y de alumnos en la escuela, y luego se sorprenden en el transcurso del taller, ya que se encuentran con una realidad diferente, con alumnos que participan y que expresan sus ideas. Finalmente, los alumnos de grado comentan que los destinatarios del taller han sido respetuosos y que expresan sus dudas, pensamientos, ideas y ocurrencias.

El prejuicio previo a la intervención, como ellos lo definen, ha cesado a cambio de la idea de que *hay que aprender de la juventud, de su esperanza y perseverancia en lo que quieren*. A los alumnos de grado les ha sorprendido *la madurez* de los alumnos de la escuela secundaria, ya que previamente esperaban encontrarse con respuestas e idea *infantiles*.

c. Desarrollo

Los alumnos de la asignatura salud pública y salud mental I, describen que al comienzo del taller los alumnos de la escuela ENSPA se muestran desganados, pero que esta actitud se revierte a medida que se desarrolla el taller. Los alumnos del colegio en su mayoría comprenden las consignas, y producen un clima apropiado, se genera participación y el dialogo entre los mismo alumnos de la escuela, y entre





estos y los alumnos universitarios. Los alumnos de la universidad destacan que logran captar el interés de los destinatarios y que los alumnos de la escuela realizan una valoración positiva de las actividades llevadas adelante. En las encuestas tomadas en la finalización del taller, se pudo corroborar lo antedicho.

A partir de este cambio relacional que se producen en el proceso del taller, al finalizar este último, los alumnos de la escuela ENSPA piden a los alumnos de la UBA que regresen a realizar otras actividades, y por otra parte los alumnos de grado en las encuestas finales de la cursada de la materia, manifiestan que les hubiera gustado realizar más talleres. Los alumnos de grado destacan la relación de par a par, entre alumnos de la escuela secundaria y alumnos universitarios, y que los primeros respetan a los segundos y lo demuestran llamándolos “*profes*”. Finalmente les llama la atención, los conocimientos que poseen los adolescentes sobre diversas temáticas.

En cuanto el desarrollo del taller, los alumnos universitarios comenta que en este, los alumnos de la escuela aprovechan para consultarles sobre temas relacionados a la universidad, ya que muchos de ellos pretenden estudiar en ella. Los alumnos de grado se sienten útiles al comentar su experiencia y en ayudar a los participantes del taller a desmitificar ciertas cuestiones en relación a la entrada a la universidad. Destacan la importancia de la comunicación entre talleristas.


Los alumnos coinciden en que el tema del taller “*proyecto de vida*”, ha facilitado la tarea ya que los alumnos de la escuela se demostraron interesados por la misma.

Los alumnos universitarios se sorprenden de cómo se logra a través del taller la construcción grupal de conocimientos nuevos.

#### d. Resultados

Durante la presente experiencia fueron cubiertos 240 alumnos de grado entrenados en el diseño e implementación de talleres sobre proyecto de vida en adolescentes, y 15 Auxiliares docentes y estudiantes voluntarios entrenados como capacitadores y facilitadores en la realización de los talleres.

La metodología utilizada para recolectar datos cualitativos en relación a la conformidad con la experiencia de parte de los actores participantes se basó en una encuesta individual que fue administrada al finalizar cada taller. A través de las encuestas se ha indagado la percepción en torno a la relevancia de la temática trabajada, el cumplimiento de los objetivos propuestos; la comprensión de las consignas y la utilidad del taller como la estrategia metodológica para el cumplimiento de los objetivos. Se tomaron en cuenta como insumo los informes producidos como resultado del taller y la evaluación por encuesta realizada al término de la cursada, en los cuales se destacan los siguientes aspectos que caracterizan el valor de la experiencia:




Los alumnos universitarios destacan la importancia que tuvo en el desarrollo del taller el trabajo en grupo cooperativo. Plantean que si bien cada uno cumplía un rol, tuvieron la suficiente plasticidad para poder colaborar entre ellos, claramente esto lo plantean como un facilitador de la tarea, y no solo lo notan en la ejecución sino también en la planificación del mismo. Algunos alumnos dicen haberse sentido apoyados por el grupo.

Merced al trabajo en grupo, comentan que este permite una mayor actividad creativa y que permite aprender del otro. Por otra parte esta actividad les ha permitido manejar nuevas herramientas en grupo, para la resolución de problemas que puedan presentarse. Describen asimismo que los objetivos han sido cumplidos, y que la experiencia los ha enriquecido como futuros profesionales de la salud, ya que provee el conocimiento de nuevas herramientas, para planificar, ejecutar y evaluar actividades similares. Cabe señalar finalmente que los alumnos plantean que la planificación y ejecución del taller, les ha permitido llevar adelante en la práctica lo aprendido en clases.

Los alumnos de la Escuela destacan como resultados, que los talleres han permitido en los alumnos de la institución educativa, la aceptación de las ideas del otro y que se replanten sus proyectos de vida. Pero algo a destacar de lo antedicho es que los alumnos de la universidad dicen experimentar eso mismo, ya que debido a que muchos de ellos también se encuentra construyendo su proyecto de vida, y que no existe una diferencia de edad considerable entre alumnos de secundaria y alumnos de grado.

En tanto **propuesta pedagógica**, la mayoría de las respuestas de los **estudiantes universitarios** reconocen el valor de la experiencia, ya que les permite conocer y vivenciar *“un modelo y marco teórico diferente, que los enriquece”*; y *comprender una articulación entre teoría y práctica y los acerca a conocer qué hace un psicólogo en la comunidad*, y también *“posibilita que nos replanteemos nuestra área de inserción”*. Los talleristas comentan que es la primera experiencia con estas características, siendo estas: que la actividad se realice en una institución educativa pública, y que los destinatarios sean adolescentes. También señalan que es la primera vez que se encuentran en un rol de coordinación activo, y no meramente como observadores de una experiencia. *Desde el inicio la propuesta de la cátedra me resultó sumamente enriquecedora y atractiva. Poder tanto planificar, pensar, crear e interactuar en un taller realizado especialmente para los adolescentes, me motivo notablemente. Considero innovador no solo por tener un acercamiento con una práctica pre-profesional a través de la salida a campo, sino que la cátedra confié en los alumnos, sus capacidades y creatividad en el diagrama mismo de un taller.* En relación a la experiencia en términos generales desde la planificación hasta su evaluación, los alumnos refieren: *“Realizar este taller me pareció una actividad muy distinta a las que comúnmente tenemos en la facultad y por eso quisiera destacar el haber podido acceder a esta*



*experiencia que realmente disfrute mucho*”, y resaltan la dinámica de trabajo cooperativa entre sus pares.

Como **propuesta de extensión**, ya que al realizarse esta intervención en el marco de un proyecto los incentiva aún más, pues reconocen que tendrá una continuidad y un efecto en ulteriores acciones que se realicen para promover la reflexión en torno al proyecto de vida de los jóvenes. Por último un conjunto de señalamientos que indican cómo contribuye la experiencia a su desarrollo personal, pues mediante la reflexión en torno al proyecto de vida de los más jóvenes logran replantearse sus propias posibilidades de inserción laboral luego de recibirse, catalogando esta experiencia como una *oportunidad*. El prejuicio previo a la intervención, como los propios estudiantes lo definen, ha cesado a cambio de la idea, sustentada por los alumnos de mayor edad, de que *“la juventud no está perdida, que hay que aprender de ellos, de su esperanza y perseverancia en lo que quieren”*, y por hallarse sorprendidos por *“la madurez”* de los alumnos, ya que previamente esperaban encontrarse con respuestas e ideas *“infantiles”*.

Finalmente, cabe señalar que se constituyó un grupo nominal de referentes pertenecientes a ambas instituciones conformado por Directivos, equipo docente y preceptores, con los cuales se generó un espacio de relación continua a partir del cual se generan aportes sobre los diversas temáticas comprendidas en el proyecto y se evalúan los principales obstáculos y facilitadores que han condicionaron el éxito de las acciones y promover el ajuste de la intervención.

## **DISCUSION**

Desde nuestra perspectiva, la investigación evaluativa en el contexto institucional debe facilitar y promover un mayor empoderamiento de los actores participantes, quienes al incrementar su grado de comprensión de los hechos y sus competencias para la autoevaluación se hallan en mejores condiciones para precisar sus demandas y orientar correctivamente nuevas líneas de acción.

El desarrollo de una intervención basada en talleres de promoción de la salud en los que se incluye la participación de alumnos universitarios de grado como coordinadores de talleres ha propiciado un encomiable nivel de análisis y reflexión crítica respecto de las condiciones actuales de formación de grado y la alta valoración adjudicadas a las actividades de extensión en su carácter de prácticas pre-profesionales.

Por último, la participación de los alumnos universitarios como informantes o usuarios de la información producida en torno a la evaluación de las estrategias y dispositivos que se hallan en curso, generan múltiples oportunidades para mejorar el vínculo entre ambas instituciones y representan un elemento

crítico para el éxito y la sustentabilidad de todas las acciones que en el futuro se emprendan en torno a la temática comprendida en el presente proyecto.

## **Bibliografía**

- D' Angelo Hernández Ovidio Arzuaga Ramírez Misleydi. Los proyectos de vida en la formación humana y profesional. Retos del desarrollo integral complejo en aplicaciones al campo educativo. [http://www.unilibrecali.edu.co/facultadsalud/images/stories/PDF\\_GrandesSesiones/2008](http://www.unilibrecali.edu.co/facultadsalud/images/stories/PDF_GrandesSesiones/2008)
- de Lellis, M; Da Silva, N; Duffy, D; Schittner, V. La práctica de la investigación evaluativa en un programa de promoción de la salud con instituciones escolares. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Marzo de 2011.
- García Viniegras (2008). Calidad de vida. Aspectos teóricos y metodológicos. Paidós. Buenos Aires.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. "Competing Paradigms in Qualitative Research" En: Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications. (\*). 1994.
- Souza Minayo, M. 2005. Evaluación por triangulación de métodos. Abordaje de programas sociales. Lugar Editorial. Buenos Aires, 2005.

---

## **ADOLESCENCIA Y VIOLENCIAS ¿POR DÓNDE EMPEZAR?**

Castillo, María Cristina y Falocchi, Andrea


FACULTAD DE PSICOLOGIA – UNLP

castillo.cris@yahoo.com.ar

---

## **RESUMEN**

El presente trabajo se deriva del Proyecto de Extensión "*Violencia adolescente: ¿Por dónde empezar?*" que dirigiera durante el año 2012 la Dra. Norma Maglio y que fuera implementado en la Escuela Media N°8 de la ciudad de La Plata. Es de destacar que los resultados obtenidos arrojaron datos significativamente confrontados, por un lado las dificultades que presentan los jóvenes en la escuela y por otro lado la escuela con ellos. En esa oportunidad nos propusimos intervenir en la primera problemática ya que estimamos que podíamos colaborar con una nueva mirada sobre los actos de



violencia entre los alumnos y generar en consecuencia propuestas alternativas para la resolución de dichas conductas.

Continuando con esa línea de trabajo el actual Proyecto de Extensión denominado ***“Violencia en la Escuela, un complejo problema”*** dirigido por la Lic. Adriana Luque nos propone seguir trabajando sobre igual problemática profundizando sobre un conjunto de acciones planificadas destinadas a producir y desarrollar cambios en los comportamientos violentos.

**Palabras claves:** violencia- adolescencia –escuela-estrategias

---

## **TRABAJO COMPLETO**


El presente trabajo se deriva del Proyecto de Extensión ***“Violencia adolescente: ¿Por dónde empezar?”*** que dirigiera durante el año 2012 la Dra. Norma Maglio y que fuera implementado en la Escuela Media N°8 de la ciudad de La Plata. Es de destacar que los resultados obtenidos arrojaron datos significativamente confrontados, por un lado las dificultades que presentan los jóvenes en la escuela y por otro lado la escuela con ellos. En esa oportunidad nos propusimos intervenir en la primera problemática ya que estimamos que podíamos colaborar con una nueva mirada sobre los actos de violencia entre los alumnos y generar en consecuencia propuestas alternativas para la resolución de dichas conductas.

Continuando con esa línea de trabajo el actual Proyecto de Extensión denominado ***“Violencia en la Escuela, un complejo problema”*** dirigido por la Lic. Adriana Luque nos propone seguir trabajando sobre igual problemática profundizando sobre un conjunto de acciones planificadas destinadas a producir y desarrollar cambios en los comportamientos violentos.

## **OBJETIVOS**

El objetivo prioritario del Proyecto de Extensión fue indagar la magnitud y modalidades que vienen adoptando esos hechos de violencia entre los alumnos en el ámbito escolar con el objeto de poder modificar las interrelaciones en pos de una convivencia que beneficie a la mayoría de los actores institucionales.

## **METODOLOGIA**



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

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

### Cuestionario


- 1- Escribí una situación de violencia entre alumnos en la escuela en la que hayas estado presente y no hayas participado.
- 2- Hiciste algo para evitarlo? En caso afirmativo ¿Qué? En caso negativo ¿Por qué?
- 3- Escribí una situación donde vos fuiste violento con alguien en la escuela.
- 4- ¿Qué te llevó a actuar de esa manera?
- 5- ¿Podrías haber actuado de otra manera? ¿Cuál?

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

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

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

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



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


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

Es indudable que los episodios y los hechos de violencia tienen un marco social que los contiene. Este marco está construido en gran parte por los efectos que producen las identificaciones individuales y sociales de una población. Los integrantes de una comunidad generan hechos que pueden ser de cualquier naturaleza pero con una característica común vinculada a la identidad de esa comunidad. Algunos autores sostienen que los hechos de violencia le pertenecen a la comunidad que los genera; no son lo mismo, no pueden analizarse del mismo modo en diversos contextos sociales.

Si hiciéramos un recorrido histórico tendríamos que partir desde las instituciones que surgieron durante la fundación del Virreinato del Río de la Plata, hasta la de nuestros días. Se recorre un repertorio de situaciones consideradas como violentas que fueron generadas desde los estratos de poder político y económico reinantes en esas épocas. (léase trata de esclavos africanos, el sometimiento de los pueblos originarios, -entendiéndose estos acontecimientos como los primeros genocidios, sin olvidarnos por supuesto de los genocidios recientes-, las primeras organizaciones vinculadas a la protección de la infancia, por citar solo algunas puesto que no es esta la intención del presente trabajo, pero podríamos mencionar que la circunstancia actual que detona la violencia social en nuestro país y en Latinoamérica es -sin ninguna duda-, la falta de credibilidad en la justicia, la falta de confianza en las Instituciones y la perversión de muchos funcionarios y legisladores.

Consideramos oportuno detenernos en esto que implica la falta de confianza en las Instituciones puesto que algunos autores señalan que *“aquello llamado violencia escolar puede estar señalando que algo de la ficción simbólica que garantiza la vida de la comunidad escolar está dañado”*.

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



sólo reconocen como ajado e inconsistente respecto de lo que ellos han aprendido que hace falta. Agrega Giberti que por otro lado, la irritación por parte de algunos docentes hacia los alumnos vulnera las condiciones necesarias para crear autoridad.

En el ámbito escolar se vive con *sensación de perplejidad* una diferencia evidente entre anteriores formas de indisciplina, dificultades de aprendizaje, desajustes a lo esperado y las actuales manifestaciones de violencia, desbordes, desinterés, indiferencia. Podríamos decir es la perplejidad y estupefacción ante la evidencia de destrucción de lo valioso, es la perplejidad de quien observa que se ha roto la reliquia que por generaciones se trasladó de padres a hijos en la historia familiar.


Muy diferente es la realidad hoy donde asistimos a niñosy/o adolescentes con familias que se encuentran en situación de riesgo por procesos de exclusión laboral y marginación social, niños carenciados, violentos. Familias a su vez expulsivas y rechazantes sin referencias de pertenencia, donde prevalece la disolución del lazo social y el aislamiento.

La autoridad –refiere E.Giberti- carece de carisma y está fundido el chip que permitía que los chicos hicieran el pasaje desde el bienestar inicial que generaba la garantía aprendida inicialmente “*a mí me cuidan (en mi casa) y yo estoy tranquilo por eso*” hacia la escuela. En la actualidad, por una parte, el poder de los adultos sostenido por una ética universal que durante siglos fue sustentada por distintas acciones que le permitieron subsistir y la violencia/poder de los chicos que no provienen de ética alguna, pero que sí reclaman la diferenciación para tratarlos desde las éticas asociadas a la paradoja, la historicidad y la presencia de las legalidades transgresivas, puesto que, - y esto insumiría un capítulo clave en la docencia actual- la autoridad ya no proviene de los principios éticos solamente, sino de una cultura tecnificada que se impone desde la lógica del mercado transformándose en imprescindible tanto para los alumnos como para los docentes de este Mundo actual.

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

Sabemos que no es posible invisibilizar todas estas cuestiones históricas, económicas y culturales que afectan de modo directo los episodios de violencia en la adolescencia, también sabemos que se debe romper con el mito –señala Bleichmar- de que la pobreza produce violencia, ésta, es producto del resentimiento provocado tanto por las promesas incumplidas, como por una falta de perspectiva de





futuro. La experiencia ha demostrado que más que la pobreza es la desigualdad, en conjunto con otros factores sociales, culturales y psicológicos, la que genera mayor violencia. Esto se puede observar en la falta de coincidencia en la tasas de violencia en la diferentes regiones, ya que las más pobres no son las más violentas ni hay una correlación entre pobreza y homicidios. (Fedesarrollo 1996)

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

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

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

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


¿Es posible un aprendizaje adecuado sin una adecuada convivencia?

¿Qué significa aprendizaje de la convivencia?

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

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

En la educación se encierra un tesoro, -se afirma que la educación para el siglo XXI-, ha de ordenarse alrededor de cuatro pilares básicos, a saber: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos y aprender a hacer ( Delors, 1996). Es el aprendizaje de vivir juntos en el que tratamos como el aprendizaje de convivencia, educación para las relaciones interpersonales, o también enseñanza de



habilidades de interacción social. Es más, para aprender a vivir con los otros se requiere el desarrollo de aspectos personales, ya que se produce una interacción mutua entre todos facilitando y posibilitando el desarrollo integral que la educación tiene como meta.

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

### **Bibliografía**

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

BLEICHMAR, Silvia (2008) *“Violencia social- violencia escolar”*. De la puesta de límites a la construcción de legalidades” Buenos Aires- Noveduc

GIBERTI, Eva (2010) *“Las éticas de la educación vulneradas por las violencias actuales”* Artículo publicado Diario Página 12 -3/Enero/2010

OSORIO, Fernando (2010) *“200 años de violencia institucional”*. La conducta de niños y jóvenes como reflejo de una sociedad. Conferencia dictada en el marco del Bicentenario de la Revolución de Mayo. Buenos Aires

RIVELIS, Guillermo (2005) –*“De la lógica de la eficacia a la lógica de los encuentros La subjetividad como resistencia”* NovedadesEducativas N° 173- Año 17-(págs.10/13)

CASTRO, Alejandro (2005)- *Desaprender la violencia. Un nuevo desafío educativo*. Ed. Bonum –Buenos Aires

## **DIFICULTADES EN LA PRODUCCIÓN ARGUMENTATIVA ESCRITA EN INGRESANTES UNIVERSITARIOS**

Curone, Gladys; Lombardo, Enrico; Martínez Frontera, Laura y Colombo, María Elena

Universidad de Buenos Aires

[gcurone\\_psi\\_uba@hotmail.com](mailto:gcurone_psi_uba@hotmail.com)

---


### **RESUMEN**

**Problema:** el presente escrito forma parte del trabajo de investigación correspondiente al Proyecto UBACyT, 2011-2014: “Estudio de la habilidad argumentativa en la producción discursiva escrita académica” que tiene los siguientes objetivos: 1) evaluar el nivel de desarrollo actual (lo que son capaces los alumnos de hacer por sí solos en función de sus conocimientos interiorizados, Vigotsky, 1991, 1995) de las habilidades argumentativas para la producción discursiva escrita de los ingresantes universitarios del CBC de UBA; 2) evaluar las diferencias de habilidades argumentativas en el contexto informal y académico en la producción discursiva escrita. 3) Aplicar la enseñanza de estrategias instrumentales para favorecer el desempeño para la producción discursiva escrita argumentativa académica. La metodología que se implemente formará parte del curriculum de la asignatura y será un objetivo prioritario de la misma el desarrollo de competencias argumentativas académicas. 4) Evaluar la metodología instruccional aplicada por medio del análisis de las producciones discursivas escritas argumentativas académicas que realicen los sujetos al final del proceso instruccional.

En la actualidad hemos concluido con el cumplimiento de los dos primeros objetivos y estamos implementando el proyecto pedagógico-didáctico para el cumplimiento de los dos últimos objetivos.

Luego de haber analizado las producciones escritas de los alumnos de acuerdo con el plan de categorías organizado a tal efecto, nos propusimos identificar las dificultades que tuvieron los alumnos para poder argumentar. La inquietud planteada se originó a partir de los resultados que obtuvimos del análisis del nivel de desarrollo actual de habilidades argumentativas escritas de los ingresantes. En concreto se les había solicitado que expresaran su punto de vista respecto de las razones expresadas por un autor de un texto de opinión para una parte de la muestra y de un texto académico a la otra parte de la muestra. En ambos casos se solicitaban dos pedidos, el primero era que expresara su punto de vista respecto de la posición adoptada por el autor justificándola, el segundo pedido solicitaba que adoptara la posición contraria a la que había adoptado en el primer pedido, justificándola.

Los resultados fueron: sobre la producción argumentativa a partir del texto de opinión, el 53% (10) argumentó y 47% (9) no argumentó al primer pedido; y para el segundo pedido el 42% (8) argumentó y 58% (10 y 1 no dio respuesta) no argumentó. Respecto de la producción argumentativa a partir del texto



académico, sólo hubo un texto con argumentación (1/30) para el primer pedido, ninguno para el segundo pedido y 5 no dieron respuesta al mismo.

Frente a estos resultados quisimos indagar cuáles fueron las dificultades que presentaron las producciones textuales de los alumnos porque este conocimiento orientaría el diseño del dispositivo pedagógico-didáctico para cumplir con los objetivos 3 y 4 del citado Proyecto.


El enfoque con el que abordamos el estudio de las dificultades que presentan los ingresantes a la universidad se basa en la comprensión de que la habilidad argumentativa se desarrolla a lo largo de la vida en contextos que demandan su despliegue. En la adolescencia puede comenzar a manifestarse, pues esta habilidad se corresponde con la consolidación del pensamiento formal, pero hay que tener en cuenta que la misma no se alcanza de modo espontáneo, sino que debe ser trabajada en contextos específicos en los cuales se demande dicha habilidad. Esta es una competencia de génesis tardía que exige el dominio pleno del razonamiento formal e hipotético; además presenta una variabilidad según el género discursivo involucrado, el contexto institucional, y la formalidad o informalidad de la situación (Silvestri, 2001). Las dificultades o “falacias del aprendizaje” de la argumentación razonada son caracterizadas por Silvestri (2001) por la presencia sistemática de algunas dificultades para realizar operaciones discursivas y cognitivas en la redacción de una argumentación adecuada; son textos pragmáticamente débiles por la presencia de falacias que pueden caracterizarse como *falacias de aprendizaje*, en tanto son típicas del acceso inicial al género y características del dominio todavía precario de las operaciones exigidas para una adecuada producción.

**Palabras claves:** dificultades de producción argumentativa- producciones discursivas escritas de opinión - producciones discursivas escritas académicas - ingresantes universitarios.

---

## TRABAJO COMPLETO

Problema: el presente escrito forma parte del trabajo de investigación correspondiente al Proyecto UBACyT, 2011-2014: “Estudio de la habilidad argumentativa en la producción discursiva escrita académica” que tiene los siguientes objetivos: 1) evaluar el nivel de desarrollo actual (lo que son capaces los alumnos de hacer por sí solos en función de sus conocimientos interiorizados, Vigotsky, 1991, 1995) de las habilidades argumentativas para la producción discursiva escrita de los ingresantes universitarios del CBC de UBA; 2) evaluar las diferencias de habilidades argumentativas en el contexto informal y académico en la producción discursiva escrita. 3) Aplicar la enseñanza de estrategias instrumentales para favorecer el desempeño para la producción discursiva escrita argumentativa



académica. La metodología que se implemente formará parte del currículum de la asignatura y será un objetivo prioritario de la misma el desarrollo de competencias argumentativas académicas. 4) Evaluar la metodología instruccional aplicada por medio del análisis de las producciones discursivas escritas argumentativas académicas que realicen los sujetos al final del proceso instruccional.


En la actualidad hemos concluido con el cumplimiento de los dos primeros objetivos y estamos implementando el proyecto pedagógico-didáctico para el cumplimiento de los dos últimos objetivos.

Luego de haber analizado las producciones escritas de los alumnos de acuerdo con el plan de categorías organizado a tal efecto, nos propusimos identificar las dificultades que tuvieron los alumnos para poder argumentar. La inquietud planteada se originó a partir de los resultados que obtuvimos del análisis del nivel de desarrollo actual de habilidades argumentativas escritas de los ingresantes. En concreto se les había solicitado que expresaran su punto de vista respecto de las razones expresadas por un autor de un texto de opinión para una parte de la muestra y de un texto académico a la otra parte de la muestra. En ambos casos se solicitaban dos pedidos, el primero era que expresara su punto de vista respecto de la posición adoptada por el autor justificándola, el segundo pedido solicitaba que adoptara la posición contraria a la que había adoptado en el primer pedido, justificándola.

Los resultados fueron: sobre la producción argumentativa a partir del texto de opinión, el 53% (10) argumentó y 47% (9) no argumentó al primer pedido; y para el segundo pedido el 42% (8) argumentó y 58% (10 y 1 no dio respuesta) no argumentó. Respecto de la producción argumentativa a partir del texto académico, sólo hubo un texto con argumentación (1/30) para el primer pedido, ninguno para el segundo pedido y 5 no dieron respuesta al mismo.

Frente a estos resultados quisimos indagar cuáles fueron las dificultades que presentaron las producciones textuales de los alumnos porque este conocimiento orientaría el diseño del dispositivo pedagógico-didáctico para cumplir con los objetivos 3 y 4 del citado Proyecto.

El enfoque con el que abordamos el estudio de las dificultades que presentan los ingresantes a la universidad se basa en la comprensión de que la habilidad argumentativa se desarrolla a lo largo de la vida en contextos que demandan su despliegue. En la adolescencia puede comenzar a manifestarse, pues esta habilidad se corresponde con la consolidación del pensamiento formal, pero hay que tener en cuenta que la misma no se alcanza de modo espontáneo, sino que debe ser trabajada en contextos específicos en los cuales se demande dicha habilidad. Esta es una competencia de génesis tardía que exige el dominio pleno del razonamiento formal e hipotético; además presenta una variabilidad según el género discursivo involucrado, el contexto institucional, y la formalidad o informalidad de la situación (Silvestri, 2001). Las dificultades o “falacias del aprendizaje” de la argumentación razonada son caracterizadas por Silvestri (2001) por la presencia sistemática de algunas dificultades para realizar



operaciones discursivas y cognitivas en la redacción de una argumentación adecuada; son textos pragmáticamente débiles por la presencia de falacias que pueden caracterizarse como *falacias de aprendizaje*, en tanto son típicas del acceso inicial al género y características del dominio todavía precario de las operaciones exigidas para una adecuada producción.

Metodología: se analizó un corpus de 74 textos en los cuales no pudo identificarse la presencia de producción argumentativa: 19 textos de opinión; y 55 textos académicos.

El análisis de las dificultades de la argumentación razonada se realizó a partir del plan de categorías organizado en tres dominios: 1) Evaluación general de la escritura (Sanchez, 2011; Halliday & Hassan, 1976; De Baugrande & Dressler, 1997) 2) Revisión analítica del proceso de discusión crítica y 3) Solidez de la argumentación (van Emmeren, Grootendorst & Snoeck Henkemans, 2006). En la medida que se fueron identificando otras problemáticas no contempladas en el plan se generaron nuevas categorías para completar el análisis. Con lo cual el método cualitativo utilizado se basó en la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*, Glaser & Strauss, 1967) en sus dos variantes: botton-up y top-down.

Resultados: las dificultades identificadas en el análisis de los textos de opinión fueron:

- 1.- No se comprende el punto de vista del autor
- 2.- No se establece la confrontación. No se precisa cuál es la diferencia de opinión que debe resolverse, por lo cual no se presenta el punto de vista defendido y atacado. El interrogante que se nos plantea es si la dificultad en este punto se debe a problemas de escritura o de construcción de la idea de discusión argumentativa, o a ambas.
- 3.- Complejidad enunciativa: son muy frecuentes las argumentaciones iniciales en las que la función argumentativa del texto se lleva a cabo exclusivamente por medio de aserciones que exponen la opinión del enunciador. Se generan así las falacias que consisten en la “evasión de la carga de la prueba” (Silvestri, 2001) o violación a regla dos (van Emmeren et al, 2006); la misma consiste en que una parte que presenta un punto de vista está obligada a defenderlo si la otra parte se lo solicita. Así, al sólo dar opinión, los alumnos caen en una inconsistencia del argumento. Se realizan enunciados deónticos que corresponden a valores éticos en tanto opiniones, sugerencias o afirmaciones, pero no epistémicos, es decir aquellos que defienden y acrecientan la fortaleza del punto de vista.
- 4.- Repetición de razones del texto fuente.
- 5.- Apelación a la experiencia personal para constituirse en autoridad (Falacia del aprendizaje, Silvestri, 2001). Esta falacia se origina en la dificultad del tránsito del pensamiento concreto al pensamiento

abstracto y corresponde a la obtención de una conclusión general basándose en un caso singular, habitualmente extraído de la experiencia personal del sujeto.

6.- Violación de regla 4 (van Emmeren et al, 2006): relevancia de los argumentos: una parte sólo puede defender su punto de vista presentando una argumentación que esté relacionada con ese punto de vista. Esta dificultad se expresa en la elección de argumentos no pertinentes respecto del punto de vista defendido y la caída en digresiones argumentales (falacias de cuesta resbalosa, Silvestri, 2001).

7.- Violación de regla 10 (van Emmeren et al, 2006): regla de uso: las partes no deben usar formulaciones que resulten insuficientemente claras o confusamente ambiguas y deben interpretar las formulaciones de la parte contraria tan cuidadosa y tan exactamente como les sea posible.

8.- Violación a la regla 3 del punto de vista (van Emmeren et al, 2006): el ataque de una parte en contra de un punto de vista debe referirse al punto de vista que realmente ha sido presentado por la otra parte.

9.- Predicación (Vigotsky, 1991, 1995) Se omite el sujeto de la oración en el inicio del texto y se comienza con el pronombre relativo “que”.

Ejemplos de protocolos que muestran las dificultades en la producción argumentativa escrita a partir de los textos de opinión:

PROTOCOLO 13: Presencia de predicación; no asume una posición con respecto a la posición de Silvio; no explicita la confrontación ya que va directamente al tema y deja de lado la dimensión dialógica del texto. *“que más allá de sea él el rey no puede usar el poder del dinero para hacer y deshacer lo que el quiera. No me parece respetuoso para el resto de la sociedad ni de los países afectados”.*

PROTOCOLO 23: No da razones para defender su punto de vista, sólo emite una opinión no justificada: *“estoy completamente de acuerdo con la posición de Silvio frente a las actitudes y comportamientos que tiene el rey ya que creo que es una responsabilidad y no un juego como el lo toma.”*

PROTOCOLO 34: Presencia de predicación; no establece la confrontación, realiza una secuencia de opiniones; parafrasea el texto fuente; se manifiesta la falacia de cuesta resbalosa (Silvestri) o violación de la regla 4 (van Eemerem). *“Pues el lepto es o trata del rey de España el cual no le viene bien dicho título porq ha mostrado una conducta irresponsable, 1º matando con un disparo al hermano, lo más salvaje cazar elefantes, cuando está prohibido hacer lo ensima q’es presidente de la Fundación Mundial de la Naturaleza”*

PROTOCOLO 42: Utiliza una falacia muy habitual, que consiste en arribar a una conclusión general basándose en un caso singular, extraído de su experiencia personal, para constituirse en autoridad (Silvestri)

*“...Para mí, siendo vegetariano me parece gravísimo lo que hace, más allá de utilizar sus beneficios como Rey al pagar tanto dinero en euros para poder matar animales sin ningún fin. Es una conducta horrible, desagradable y totalmente en contra de mis principios por lo que no me gustaría que fuera mi Rey, quien me representa.”*

Las dificultades identificadas en el análisis de los textos académicos fueron:

- 1.- Dificultades en el dominio de conocimiento disciplinar
- 2.- Dificultades en el dominio del género discursivo académico
- 3.- Complejidad enunciativa: son muy frecuentes las argumentaciones iniciales en las que la función argumentativa del texto se lleva a cabo exclusivamente por medio de aserciones que exponen la opinión del enunciador. Se generan así las falacias que consisten en la evasión de la carga de la prueba o violación a regla 2.
- 4.- Complejidad representacional de la situación comunicativa. Sobre todo en los casos en los que se asumen puntos de vista divergentes al propio, o modalidad dialógica.
- 5.- Apelación a la experiencia personal para constituirse en autoridad (Silvestri, 2001)
- 6.- Repetición de razones del texto fuente.
- 7.- No se comprende el punto de vista del autor
- 8.- No se establece la confrontación. No se precisa cuál es la diferencia de opinión que debe resolverse, por lo cual no se presenta el punto de vista defendido y atacado. El interrogante que se nos plantea es si la dificultad en este punto se debe a problemas de escritura o de construcción de la idea de discusión argumentativa, o a ambas.

Ejemplos de protocolos que muestran las dificultades en la producción argumentativa escrita a partir de los textos de académicos:

Protocolo 5: No aparece la confrontación; ausencia de suficientes saberes previos acerca del tema. Utiliza la falacia, que consiste en arribar a una conclusión general basándose en un caso singular, extraído de su experiencia personal, para constituirse en autoridad (Silvestri)

*“Yo no vi ningún electrón, dado que no tengo un contador Geiger, pero sin embargo sin tener una placa fotográfica puedo ver las estrellas con el solo hecho de mirar el cielo de noche. De todas maneras lo que enuncia Eddington me parece que esta muy bien justificado.”*

Protocolo 4: Dificultad en la comprensión del texto fuente; saberes previos insuficientes con respecto al tema; opina, pero no argumenta. *“Mi punto de vista sobre el texto es que si bien éste dice ó cuestiona lo que se ve, en este caso una estrella o un electrón, a lo largo del texto se va plantando una duda sobre lo que se vio y si no fue lo mismo en los dos casos, por lo que dice sobre que “no se asemeja a lo más mínimo a lo que se supone que es.””*



Protocolo 11: No establece la confrontación, sino que se limita a repetir/sintetizar el planteo del autor del texto fuente.

*“Él está expresando una comparación en cierto modo de una estrella y un electrón, que los dos pueden verse usando objetos especializados”.*

Protocolo 29: No asume una posición; no establece la confrontación; no responde a la consigna ya que explica lo que él piensa es la metodología de las ciencias naturales.

*“Lo enunciado en el apartado anterior, dentro de mi punto de vista, expresa, como la metodología de las ciencias naturales opera realizando hipótesis, las cuáles deben ser probadas en la realidad, y deben ser semejantes a lo planteado en la hipótesis. Por lo tanto, creo que todo lo planteado desde un punto de vista científico, es decir, con un método experimental determinado, establece una hipótesis sobre el objeto de estudio que se está abordando con esto quiero decir, que todo aquello que se va a estudiar desde una mirada científica, al comienzo debe ser planteado con una teoría, que luego será llevada a una comprobación, para establecer si esta es correcta o no, con respecto a la realidad”*

Protocolo 21: Dificultad en la comprensión del texto fuente; saberes previos insuficientes con respecto al tema; opina, pero no establece una confrontación.

*“Me parece que está hablando más sobre semántica que física, pareciera remontarse al porque se llama electrón al electrón y estrella a la estrella, comparándolos pero si nos remontamos a la física ambos cuerpos son cosas completamente diferentes. Aún así hay teorías acerca de cómo nuestro universo, vasto como lo es, se comporta como la porción más diminuta de materia que conserva las propiedades del elemento (el átomo)”.*

Protocolo 22: Se evidencian dificultades en el acceso al género discursivo académico y dificultades de conocimiento disciplinar. No comprende el texto, expresa explícitamente su falta de conocimientos previos sobre el tema.

*“En primer lugar no puedo dar mi punto de vista sobre este tema ya que no tengo el suficiente conocimiento sobre el mismo. En 2do lugar nunca me puse a pensar en cómo estaban compuestas las estrellas porque nunca me intereso, aunque si lo tuve que estudiar; cuando veo las estrellas sólo disfruto de las emociones que me generan en ese momento y pto.”*

Discusión: el análisis de los resultados concuerda con otros estudios realizados (Silvestri, 2001; Carlino, 2005; Ferreira, 2007, 2010; Cassany, 2000) y pone en evidencia que es necesario trabajar no sólo en la dirección de la evaluación del nivel de desarrollo actual de las habilidades argumentativas de los alumnos, de esto ya hay mucho, sino principalmente orientar la investigación en la dirección de la investigación acción para avanzar en la búsqueda de formas de trabajo eficaces en los procesos de enseñanza y de aprendizaje adecuadas a los objetivos y contenidos disciplinares.

**Conclusión:** consideramos que la producción discursiva escrita, en especial la argumentativa, es una habilidad que crece y se desarrolla en contextos específicos, y formando parte activa de la comunidad letrada, literaria y científica. La escritura académica, que se exige a los alumnos en la universidad, por lo general, no se enseña, porque probablemente se supone que es una habilidad general que se ha aprendido en niveles educativos anteriores y que es transferible a nuevas situaciones (Carlino, 2005). Para escribir acerca de un contenido, no alcanza con la comprensión de los textos fuente, ya que además del dominio del conocimiento disciplinar, se requiere un trabajo didáctico especial que actúe posibilitando procesos cognitivos de planificación del texto escrito, ya que esto no se desencadena espontáneamente en todos los alumnos. (Vazquez et al. 2005, 2008). De acuerdo con Silvestri (2001) el grado de competencia argumentativa que se alcance permitirá al sujeto no solo desempeñarse con mayor eficacia en tareas comunicativas de resolución de conflictos de opinión, sino también en tareas mentales de razonamiento cuando se encuentran en juego distintos puntos de vista o sistemas de creencias.

De acuerdo con estas ideas estamos empeñados en trabajar con un dispositivo pedagógico-didáctico que ponga en juego los procesos cognitivos y metacognitivos necesarios para la promoción de las habilidades argumentativas, tan necesarias para el desarrollo del pensamiento científico.

## **Bibliografía**

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: F.C.E.

Carlino, P. (2005). Universidad: Reseña para una línea de investigación incipiente. En Memorias de la Facultad de Psicología. UBA. Tomo I: pp: 181-183.

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

De Baugrande, R. & W. Dressler (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

Ferreyra, P.; Martínez, Y.; Billi, M.; & Vivas, M. (2007) La escritura académica de los ingresantes a los profesorado. En Memorias de las Jornadas de investigación en Educación. Escuela de Graduados de UTN Facultad Regional de Avellaneda, Universidad Nacional de Córdoba Centro de Estudios Avanzados, RediPARC ISFD N° 22 Y Asociados DES y DGCyE y DES Dirección de Investigación y Prospectiva Educativa. Mar del Plata

Ferreyra, P.; Martínez, Y.; Billi, M.; & Vivas, M. (2010) La argumentación en el Nivel Superior. Departamento de Investigación del Instituto Superior de Formación Docente n°127. San Nicolás. Provincia de Buenos Aires extraído 27/07/2013 de

[http://www.investigaciones127.com.ar/docs/INFORME\\_FINAL.LA\\_ARGUMENTACION\\_EN\\_EL\\_NIVEL\\_SUPERIOR.pdf](http://www.investigaciones127.com.ar/docs/INFORME_FINAL.LA_ARGUMENTACION_EN_EL_NIVEL_SUPERIOR.pdf)

- Glaser, G. & Straus (1967). *The discovery of the grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Halliday, M. & Hassan (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Sanchez, S. (Coord.) (2011). *Volver a pensar los textos*. Buenos Aires: Publicación CBC UBA.
- Silvestri, A. (2001). Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje. En *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos*. Vol. 3, pp. 29-48.
- van Eemeren, F. H.; Grootendorst, R. & Snoeck Henkemans, F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Vázquez, A.; Rosales, P.; Jacob, I.; Pelizza, L. & Astudillo, M. (2005). Enseñar y aprender a escribir en la universidad. En *Memorias de la Facultad de Psicología*. UBA. Tomo I: pp. 321-323.
- Vázquez, A.; Jacob, I.; Pelizza, L. & Rosales, P. (2008). Consignas de escritura en carreras de Ciencias Sociales: Homogeneidad y diferencia. En *Memorias de la Facultad de Psicología*. UBA. Tomo I: pp. 412-414.
- Vygotski, L. (1991). *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. (1995). *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor. Tomo III
- 

## **CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE AGENTES EDUCATIVOS ANTE SITUACIONES DE VIOLENCIA EN SUS CONTEXTOS DE PRÁCTICA**

Dome, Carolina


UBACyT

carolinabdome@gmail.com

---

### **RESUMEN**

El presente trabajo se enmarca en una línea de indagación sobre el problema de la construcción de conocimiento profesional por parte de agentes psico-educativos (psicólogos/as, orientadores/as, maestros/as y trabajadores sociales, todos con especialización en psicología en el área de posgrado) ante situaciones y problemas de violencias en contextos de práctica profesional. Los agentes psico-educativos suelen ser convocados a intervenir ante las situaciones de violencia que emergen en las escuelas, en respuesta a sus demandas de trabajo, en tanto problemas complejos, a analizar, prevenir y




resolver, en la medida que son interpelados en relación a una praxis-trabajo y a una responsabilidad social. Por tal motivo, se plantea analizar los modos en que los agentes describen, localizan y conceptualizan las situaciones de violencia y las intervenciones que realizan. El objetivo es comprender la diversidad y complejidad de enfoques, agencias e implicaciones, en el seno de la construcción de sentidos y el intercambio entre sujetos y problemas en *sistemas sociales de actividad* (Engestrom 2001).

Al respecto, se analizan en profundidad dos experiencias de trabajo e intervención profesional ante situaciones-problema de violencia en contextos educativos, basadas en las narrativas y reflexiones posteriores que los propios agentes psico-educativos realizaron sobre su intervención ante las demandas de su práctica. Las dos experiencias fueron intencionalmente seleccionadas de una muestra compuesta por 114 agentes psicoeducativos, en tanto las mismas ejemplifican *figuras de trabajo* profesional delimitadas en análisis anteriores en base a características, fortalezas, nudos críticos y tendencias compartidas (Erausquin, Basuado, Dome, Lopez, Confeggi 2011a). Las figuras fueron denominadas: "*Trabajo en Equipo*" y "*Consulta Colaborativa*", y se distinguen de la figura de "*trabajo encapsulado*". Tales figuras, al revelarse como modos de trabajo en estructuras interganeciales, con construcción conjunta de problemas e intervenciones, permiten pensar articulaciones en dirección al enfoque del Aprendizaje Expansivo propuesto por Engestrom (2001), en tanto acción que apunta a formas de aprendizaje entre agentes, cuyos alcances son susceptibles de dejar marcas, huellas y transformaciones en los contextos de actividad y en los dispositivos de trabajo.

Los datos surgieron de la administración del *Cuestionario de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin, Basualdo 2005). Dichos cuestionarios fueron trabajados y problematizados con los agentes en cursos de pos-grado de la Facultad de Psicología (UBA). Los datos fueron analizados con la *Matriz de Análisis Complejo: Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Psicoeducativa* (Erausquin, Et. Alt. 2005). Finalmente, se produce una articulación conceptual con los interrogantes planteados por Engestrom (2001) para abordar el análisis de los procesos de aprendizaje en el trabajo, con el objetivo de avanzar en la delimitación de herramientas metodológicas para el Plan de Tesis de Maestría en Psicología Educacional (UBA) titulado: "*Perspectivas de agentes educativos ante situaciones y problemas de violencia en contextos de práctica profesional*" (05/05/2012), presentado por Lic. Dome y dirigido por la Prof. Mag. Cristina Erausquin.

Los relatos de experiencias de trabajo profesional aportados por los agentes, junto a las reflexiones posteriores sobre su propia práctica, permiten analizar modos específicos de abordar las situaciones de violencia desde el colectivo escolar. Las situaciones relatadas, si bien parten de demandas configuradas a partir de "niños problema", su deconstrucción y resignificación permiten la apertura al trabajo



conjunto con otros agentes y a acciones en pos de la inclusión educativa. Con ello, se descentra el abordaje individual y se proponen modalidades de trabajo que, desde los artefactos disponibles, permiten recrearlos y producir modificaciones en el contexto y en los saberes construidos. Ambas experiencias permiten advertir factores potenciales para la posibilidad de transformaciones expansivas en los Sistemas de Actividad (Engestrom 2001).

**Palabras claves:** violencias – intervención – aprendizaje expansivo – sistemas de actividad

---


## **TRABAJO COMPLETO**

### **Introducción**

El presente trabajo se enmarca en una línea de indagación sobre la construcción de conocimiento profesional de agentes psicoeducativos (psicólogos/as, orientadores/as, maestros/as con especialización en psicología) ante situaciones y problemas de violencias en contextos de práctica profesional. Se retoman resultados del proyecto de Investigación UBACyT: *“Construcción del conocimiento profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en sistemas de actividad: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidades de práctica”* (2012-2015), y proyectos anteriores, dirigidos por Prof. Mag. Erausquin e integrados por la Lic. Dome junto a otros profesionales. A la par, se producen avances en la selección de herramientas metodológicas para el Plan de Tesis de Maestría Educacional (UBA): *“Perspectivas de agentes educativos ante situaciones y problemas de violencia en contextos de práctica profesional”* (05/05/2012), presentado por Lic. Dome y dirigido por la Prof. Mag. Cristina Erausquin.

Los agentes educativos suelen ser convocados a intervenir ante las situaciones de violencia en respuesta a sus demandas de trabajo en tanto problemas a analizar, prevenir y resolver, en la medida que son interpelados en relación a una praxis-trabajo y a una responsabilidad social. En ese sentido, se plantea analizar los modos en que los agentes describen, localizan y conceptualizan las situaciones de violencia y las intervenciones realizadas. El objetivo es comprender la diversidad y complejidad de enfoques, agencias e implicaciones, en el seno de *la construcción de sentidos y el intercambio entre sujetos y problemas en sistemas sociales de actividad*.

Al respecto, se analizan en profundidad dos experiencias, basadas en la reflexión que los propios agentes educativos realizan sobre su intervención ante una situación-problema de violencia. Las mismas fueron intencionalmente seleccionadas de una muestra compuesta por 114 agentes, en tanto ejemplifican figuras de trabajo profesional delimitadas en análisis anteriores (Erausquin, Basuado, Dome, Lopez, Confeggi 2011a) denominadas: *“Trabajo en Equipo”* y *“Consulta Colaborativa”*. Tales



figuras, al revelarse como modos de trabajo en estructuras intergeneracionales, permiten articulaciones con el enfoque del Aprendizaje Expansivo propuesto por Engeström (2001). A tales efectos, se presentan avances en la búsqueda de herramientas metodológicas, articulando el uso de la *Matriz de Análisis Complejo* que Engeström (2001) construyó para explorar el *aprendizaje* que realizan los Agentes Profesionales *mientras trabajan*.

### **Consideraciones conceptuales**

Se retoman las reflexiones realizadas por Cátedra Abierta del Observatorio de la Violencia Escolar en Argentina (2008), que conceptualizó la posibilidad de enlazar las manifestaciones de violencia desde un *acto pedagógico* suficientemente potente como para lograr su *metabolización y reelaboración* (Meirieu, 2008), ampliando concepciones en las que las violencias se comprenden como problema político y/o de salud pública. Silvia Bleichmar, retomó como *desafío histórico* el problema de la reconstrucción compartida de legalidades consensuadas y habilitantes de la inclusión social y educativa, en lugar de la penalización y la imputabilidad de menores (Bleichmar, 2008). Se entiende a las violencias como *cualidades relacionales*, como *propiedades entre las personas y con las instituciones sociales*, y como tales, visualizadas siempre en contexto (Kaplan 2006). Se concibe a *las violencias en plural*, dados los múltiples modos con que se presentan y se realiza un señalamiento crítico sobre el histórico supuesto de *violencia escolar*, que concibe a la violencia como intrínseca a las escuelas, casi un atributo de las mismas o de la población juvenil que convive en ellas (Kaplan 2006).

La participación de profesionales en el análisis y solución de los problemas complejos, se implica en el desarrollo del conocimiento y de la identidad profesional (Wenger, 2001) y es crucial en su aprendizaje: *“no es aplicación mecánica a la práctica de algo que ya se conoce de antemano desde la teoría, sino un desafío a la elaboración a través de construcciones tentativas y esfuerzo reflexivo”* (Engeström 1991). La profesionalización se forja en contexto de práctica y requiere de experiencias de *aprendizaje social*, con otros y a través de otros. Las nuevas formas de actividad, aún no están allí, sino que son literalmente aprendidas mientras están siendo creadas (Engeström 2001). La experiencia inmediata de la cognición se vincula con la trama del sistema social, histórico y cultural en la que se inscriben, a través de *procesos de internalización y externalización en sistemas de actividad* (Engeström, 2001), como cognición distribuida que emerge de experiencias de participación. La *inter-agencialidad*, (Engeström, 1987), entendida como la posibilidad de construcción conjunta de problemas e intervenciones, se convierte en condición de posibilidad para la *expansión* (Engeström 2001) del aprendizaje.

### **Metodología**

A partir de resultados surgidos del proceso de investigación, se seleccionaron dos experiencias de agentes educativos en contexto. Se utilizó el *Cuestionario de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin, Basualdo 2005). Los cuestionarios fueron trabajados y problematizados con los agentes en cursos de pos-grado de la Facultad de Psicología (UBA). Los datos fueron analizados con la *Matriz de Análisis Complejo: Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Psicoeducativa* (Erausquin, et. alt 2005). Las dimensiones exploradas fueron: 1) Situación-problema de violencia; 2) Intervención profesional del/la AP; 3) Herramientas utilizadas; 4) Resultados y Atribución. Finalmente se produce una articulación con los interrogantes planteados por Engestrom (2001) para abordar el análisis de los procesos de aprendizaje en el trabajo: (1) *¿Quiénes son los sujetos de aprendizaje, ¿cómo se definen y ubican?*; (2) *¿Por qué aprenden, que los hace realizar el esfuerzo?*; (3) *¿Qué es lo que aprenden, cuáles son los contenidos y resultados de aprendizaje?*, Y (4) *¿Cómo aprenden?, ¿cuáles son las acciones clave o procesos de aprendizaje?*


### **Antecedentes**

En trabajos previos (Confeggi, Dome, López, 2010) se señaló que las dificultades de los AP en el abordaje de las situaciones de violencia, se vinculan a la precipitación de escenas de urgencia, con exigencia de inmediatez. Tales escenas desbordan el marco habitual de respuesta y los modelos explicativos aprendidos. Aun así, los AP suelen visualizar, más allá de las apariencias, procesos que subyacen como determinantes de dicha violencia (Erausquin, et. alt 2011a)

Se distinguieron **figuras de intervención profesional** (Erausquin et alt., 2011a) en base a ejes compartidos. Se advirtieron fortalezas y nudos críticos que, lejos de identificarse con las capacidades individuales, se vinculan con las características de las instituciones y dispositivos de trabajo. Las figuras fueron denominadas **trabajo encapsulado** (45 de los AP), **trabajo en consulta** (36) y **trabajo en equipo** (33). Las categorías fueron indagadas a través del análisis factorial, qué permitió delimitar los *sistemas representacionales* de los AP de cada figura.

En trabajos posteriores (Erausquin, Dome, López, Confeggi, Robles López, 2011b) se delimitaron modelizaciones en función de las **historizaciones** y del **carácter estratégico** de sus intervenciones. Las intervenciones estratégicas suelen estar acompañadas con historizaciones que buscan recuperar el pasado de la actividad, indagando *cómo se hicieron las cosas*. Se establecieron correlaciones entre las variables **Figuras de Intervención** e **Historización Estratégica**. Las intervenciones con sentido estratégico, correlacionan positivamente con las figuras de *trabajo en equipo* y *trabajo en consulta*.

Indagaciones recientes (Erausquin et. alt., 2012) describieron **formas de manifestación de las situaciones de violencia en función de su génesis**: 24 agentes localizaron la *génesis* del problema en el



*Contexto Extra-escolar.* 65 AP la situaron en el *Contexto Intra-escolar.* 24 AP situaron la *génesis* en un *Entramado entre lo Extra-escolar y lo Intra-escolar*, destacando el carácter heterogéneo y reproductivo de las violencias. Esta forma correlaciona significativamente con las narrativas con *historización y sentido estratégico*, que permiten mediatizar la urgencia y plantear objetivos a largo plazo. Dicha posibilidad aparece correlacionada positivamente con las figuras de *trabajo en equipo y trabajo en consulta* (Erausquin, et. alt. 2012).

### **El desafío del Aprendizaje Expansivo**

Engeström (1997) define a la *intervención* como “*un proceso de continuas transformaciones, constantemente re-modelado por su propia organización interna...*” Al respecto, se propone utilizar las preguntas planteadas por Engestrom (2001) para analizar las experiencias seleccionadas:


#### **Relato de Experiencia 1**

Es aportada por una psicóloga en una escuela pública. Su relato parte de un niño de primer grado con diagnóstico de hiperactividad que molesta en las clases y no puede concentrarse en la tarea. La agente sitúa orígenes y causas del problema en conflictos en el sistema familiar, pero la reflexión sobre su experiencia enfocan la relación del niño con sus compañeros y maestra, la construcción de secuencias de interacción en clase y el abordaje institucional. Sobre la intervención: “*se realizó una reunión para ver el caso del alumno y tomar algunas decisiones. En esta primera instancia de intervención, participó la profesora, la directora y la profesora del año anterior -del nivel pre-básico- y yo. Como objetivo, se pretendía tener la información en forma no parcelada (...) y mostrar al niño no sólo como un ser conflictivo, tratando de visualizar aspectos positivos con los cuales trabajar. Así, se inició la intervención en dos ámbitos: a nivel de la salud, donde se realizó una derivación psicológica al centro de la ciudad ya que el niño estaba sin tratamiento; y a nivel educativo, en la escuela*”. La agente construye un formato de trabajo con la docente, integrándose al aula, acentuando las actividades que el niño sí puede desarrollar. Finalmente concluye con una conceptualización compartida acerca de la escuela en relación a las problemáticas de integración.

#### **Relato de Experiencia 2**

Es aportado por una psicóloga que trabaja como docente en una escuela primaria. Señala: “*El niño viene siendo remitido al comité de evaluación durante todos los años cursados..., los docentes que el niño ha tenido a lo largo de su vida en la institución, consignan las mismas dificultades durante todos los años. Las más relevantes son: dislexia; desconcentración, se mueve mucho en su puesto de trabajo, no*





*hace copia ni realiza un dictado, golpea constantemente a los niños y utiliza malas palabras". Luego agrega: "Al saber que John iba a ingresar a nuestro grupo, les solicito al resto de niños y niñas que me ayuden a hacer sentir mejor a John, les explico que es un niño que necesita acompañamiento y comprensión por parte de todos. Les propongo realizar cartas de bienvenida para cuando llegue y lo ubico con una de las niñas que presenta mejor rendimiento académico (...) "Se ubica al costado de mi escritorio. Esto me permite monitorear sus actividades, recoger datos y obtener respuesta a los interrogantes que se presenten". La agente cita a los padres del niño para una entrevista y más tarde cita al niño, a la par de que lleva recurrentemente el caso a reuniones escolares. Comenta que todas las evaluaciones fueron realizadas con la Comisión de Evaluación, la psicóloga educativa, coordinación académica del ciclo y los padres de familia. Se decide iniciar tratamiento con John y buscar estrategias pedagógicas de integración. "El primer objetivo era definir los descriptores específicos de la situación. Considero que al niño se le "rotuló" y muchos docentes daban por hecho que él no podía desempeñarse en el ámbito escolar. Como segundo objetivo, producir nuevas hipótesis técnicas para la profundización de las intervenciones con los niños que estaban presentando estas mismas dificultades, y establecer pautas de intervención transmisibles". El niño produjo modificaciones positivas "en la organización sintáctica de los relatos; mayor grado de elaboración y complejización de las producciones verbales..."*

El **primer relato** parte de la figura de niño "hiperactivo"; pero en los aspectos descriptivos, así como en la construcción de la intervención, se centra principalmente en los procesos de interacción en clase. Se destaca un proceso de construcción conjunta del problema a partir de reuniones sucesivas de trabajo entre diferentes agentes, con el objetivo de *"tener la información en forma no parcelada (...) y mostrar al niño no sólo como un ser conflictivo, tratando de visualizar aspectos positivos con los que trabajar".* Se advierten efectos de un *aprendizaje social* en dispositivos específicos (las reuniones), consistente en la visualización de aspectos positivos y potencialidades del niño, la elaboración de una derivación a un centro de salud y un abordaje institucional. Tales acciones nos permiten ubicar motivos del aprendizaje de los agentes, en relación a las necesidades de integración del niño, de *"no quedarse con lo aparente y visible"*, y avances en la construcción de nuevas conceptualizaciones. Dichas formulaciones, al tener elementos de generalización y apertura, pueden ser fortalezas para el planteamiento de intervenciones con sentido estratégico; aunque aún se presenten escasa historización y construcción de hipótesis. No se observan problematizaciones de una serie de "etiquetas" que van definiendo al niño en el relato, muy posiblemente creadas al calor de las interacciones entre agentes y la puesta en juego de sus conocimientos. A su vez, la intervención recae en aspectos de la interacción interpersonal, con escasas referencias a aspectos pedagógicos y modificaciones de dispositivos. Cabe la pregunta acerca de si las mismas resultan o no relevantes o no son visualizadas como factores de cambio.

En el **segundo relato**, los problemas de conductas del niño, se abordan integrando aspectos familiares y escolares. Prima la consulta e intercambio entre agentes, aunque sin conformar aun equipos de trabajo. Hay interacción entre diferentes dispositivos de trabajo, inter-sistemas, trabajo conjunto entre la psicóloga y la docente, y la consulta permanente con el comité de evaluación. En la historización hay referencias explícitas a cómo el problema fue tratado en el pasado, realizándose señalamientos críticos sobre las estigmatizaciones y etiquetamientos producidos y realizando movimientos para su deconstrucción. Entre los problemas y dificultades del niño, se enumeran una serie de pautas y patrones en la relación con la tarea educativa, sin centrarse en diagnósticos como únicos causantes del problema. Se utilizan una diversidad de herramientas que incluyen *“cita a los padres y al niño. Se administran pruebas proyectivas, Wisc y Pruebas Pedagógicas, que me permiten relatar sus características cognitivas en interacción con los objetos de conocimiento... La recolección de datos del niño la realicé por un mes, con colaboración de los profesores de área y asesoría de la psicóloga educativa”*. Al respecto, se advierte un *proceso de aprendizaje* que incluye a diversos agentes del sistema, en diferentes momentos del proceso de intervención, con una dimensión estratégica en la construcción de nuevas hipótesis de carácter transmisible.

Se destaca en ambas experiencias, la apertura a miradas distintas de las que las agentes pueden aportar, incluyendo la intervención sobre el sistema de actividad. Ello representa un *giro contextualista* (Baquero, 2002), en la visualización y recorte de unidades de análisis para el enfoque de problemas. Una toma de conciencia – incipiente aun en la gestión de intervención estratégica – que redundará en implicación compartida. La segunda experiencia presenta a su vez la inclusión de herramientas específicamente educativas, articulando la acción pedagógica en el abordaje de las violencias. Ambas permiten advertir factores potenciales para la posibilidad de transformaciones expansivas en los sistemas de actividad, que *se logra cuando el objeto y el motivo de la actividad son reconceptualizados para incorporar un horizonte de posibilidades radicalmente más amplio* (Engestrom, 2001).

### **Construcción de herramientas metodológicas para futuros abordajes**

Las cuatro preguntas planteadas por Engestrom (2001) se articulan con cinco principios que determinan el funcionamiento de los Sistemas de Actividad tabulados a continuación.

#### **Matriz para el análisis del Aprendizaje Expansivo**

|  |                                  |                        |              |                 |                 |
|--|----------------------------------|------------------------|--------------|-----------------|-----------------|
|  | El sistema de actividad como U.A | Multiplicidad de Voces | Historicidad | Contradicciones | Ciclo Expansivo |
|--|----------------------------------|------------------------|--------------|-----------------|-----------------|

|                    |  |  |  |  |  |
|--------------------|--|--|--|--|--|
| ¿Quiénes aprenden? |  |  |  |  |  |
| ¿Por qué aprenden? |  |  |  |  |  |
| ¿Qué aprenden?     |  |  |  |  |  |
| ¿Cómo aprenden?    |  |  |  |  |  |

Se plantea en adelante el uso de la matriz para analizar procesos mediante los que los agentes educativos amplían sus moldes culturales y acceden a otras orientaciones más complejas, cuya estructura no estaba contenida en sus acciones cotidianas previas. El *aprendizaje expansivo* implica la transformación de la actividad humana como consecuencia de sus contradicciones, motivadas por las condiciones cambiantes de la cultura y los problemas que enfrenta. Se desarrollará una metodología de investigación para describir y analizar cómo el proceso de aprendizaje expansivo puede ocurrir en sistemas de actividad y/o advertir obstáculos y desafíos en el seno de prácticas e instituciones.

### Bibliografía

**Baquero, R** (2002) *Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional*. En *Perfiles Educativos. Tercera Época*. Vol. XXIV Nos. 97-98. pp. 57-75. México.

**Bleichmar S.** (2008) *La construcción de las legalidades como principio educativo*. En "Cátedra Abierta: del Observatorio Argentino de violencia en escuelas". Bs. As. 2008.

**Confeggi X., Dome C., López A.** (2010) *Análisis de las narrativas de Agentes Psicoeducativos: Dispositivos y modalidades de abordaje de las violencias en contextos escolares*». *Memorias II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación*, Noviembre 2010. ISSN 1667-6750. Facultad Psicología UBA

**Engeström, Y** (1987) *Learning by expanding*. <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engeström/expanding/toc.htm>

**Engeström Y.** (2001) *Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization*. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N°1, 2001.

**Erausquin C., Basualdo M.E., Dome C., López A., Confeggi X.** (2011a) *Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores: un desafío para la Psicología Educativa*. Publicado en *Anuario XVIII de*

*Investigaciones de Psicología*. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Publicado noviembre 2011. ISSN.0329 5885.pp. 181-198.

**Erausquin C., Dome C., López A., Confeggi X., Robles López N. (2011b)** *Violencias en escuelas desde las perspectivas de los agentes psicoeducativos: historización y sentido estratégico de las prácticas*. Presentado en *XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores del Mercosur*, organizadas por Secretaría de Investigaciones de Facultad de Psicología de UBA, noviembre de 2011. Publicado en *Memorias de las XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores del Mercosur*. ISSN.0329.5885.

**Erausquin C., Dome C., López A., Confeggi X., Robles López N (2012)**: *Diferentes formas de manifestación de violencias en escuelas: génesis de problemas y prácticas desde la perspectiva de los agentes psicoeducativos*. Presentado en *XIX Jornadas de Investigación y octavo Encuentro de Investigadores del Mercosur*, organizadas por Secretaría de Investigaciones de Facultad de Psicología de UBA, noviembre de 2012. Publicado en *Memorias de las XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores del Mercosur*.

**Furlán, Saucedo, García (2004)**. *Miradas diversas sobre la indisciplina y violencia en centros escolares*. Universidad de Guadalajara. Guadalajara.

**Kaplan, C. (2006)**. *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires. Miño y Davila Editores.

**Meirieu, Ph. (2008)**: *Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza*, en *Cátedra Abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas*, publicación del Observatorio Argentino de violencia en las escuelas, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2008.

**Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2008)**. *Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos*. - 1a ed. -Buenos Aires: Ministerio de Educación.

**Wenger E**, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, 1998.


---

## **PROCESOS DE INTERIORIZACIÓN Y DESARROLLO COMO INTERACCIÓN EDUCATIVA A PARTIR DE L.VIGOTSKY**

Espinel Maderna, María Cecilia

Facultad de Psicología Universidad Nacional de Buenos Aires.

(En el marco del Proyecto de Investigación UBACYT 200020110100137 de la Programación 2012-2015 "Construcción de conocimiento profesional de psicólogos y profesores de psicología en sistemas de



actividad: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidad de práctica”, Directora Mg. Cristina Erausquin.)

[cespinel@psico.unlp.edu.ar](mailto:cespinel@psico.unlp.edu.ar)

---

## RESUMEN

El trabajo se pregunta en qué sentido la relación entre procesos de interiorización y desarrollo es pensable como interacción educativa. Pretende aportar a la comprensión y diseño de situaciones escolares que produzcan desarrollo.

Metodológicamente es de carácter teórico aplicado. Presenta dos situaciones psicoeducativas, explicita y opera categorías de L. Vigotski y articula también elaboraciones conceptuales más recientes, para analizar interacciones educativas.

Se pregunta acerca de los procesos de individuación y finalmente concluye en qué sentido para L. Vigotsky la psicología es educación: la internalización es condición del aprendizaje que se convierte en desarrollo cultural-interno, constitutivo del ser humano.

**Palabras claves:** internalización-desarrollo cultural –interacción educativa- L.Vigotsky

---


## TRABAJO COMPLETO

### Introducción

El trabajo se pregunta en qué sentido la relación entre procesos de interiorización y desarrollo es pensable como interacción educativa. Pretende aportar a la comprensión y diseño de situaciones escolares que produzcan desarrollo.

Desde enfoques socio histórico culturales, la educación condiciona y funda el desarrollo específicamente humano. Se entiende por *buenos aprendizajes*, a los que generan desarrollo de procesos psicológicos crecientemente descontextualizados y de control progresivo de la relación consigo mismo y los otros. (Vigotsky, 1988).

Tomando por referencia formulaciones del mismo autor, cuando el sujeto social interactúa en el sistema de actividad agrega algo novedoso, que no estaba antes. En otros términos, en el sistema de interacción referido, se desarrollan cambios transformacionales activos que se operan desde el polo del sujeto y corresponden a la emergencia de novedad psíquica.



La categoría *interiorización* de L. Vigotsky, se sostiene en la ley de doble formación del psiquismo, referida a la relación entre lo intrapsicológico e interpsicológico. La articulación de sistemas de significados sociales y procesos de apropiación del sujeto, implica la actividad psicológica basada en operaciones que requieren signos como mediadores indispensables. (Vigotsky 1979; Castorina, 2009).

Por *interiorización* nos referimos a un proceso de reconstrucción interna de una operación externa que requiere una serie de transformaciones y ocurre entre la práctica social y la vida psicológica. Tiene en su teoría mucha importancia en tanto la transmisión social de las actividades culturales históricamente desarrolladas que caracterizan la psicología humana, necesita que los individuos las hagan suyas activamente.

Así, un proceso social se vuelve individual, un acto de comunicación social se vuelve representación, un fenómeno que se da de cierta manera se transforma en otro. La participación es constitutiva de la subjetividad, entendida como la vida psicológica humana en Vigotsky.


La tesis más fuerte de la teoría es que el desarrollo no es autónomo del aprendizaje (“obucherie”). En otros términos, un “buen aprendizaje” es actividad sociocultural en zona de desarrollo próximo y lo produce, en otros términos, “el desarrollo va precedido por el aprendizaje”.

Entrelazando sus ideas con elaboraciones conceptuales más recientes, los procesos de aprendizaje escolar que implican el *desarrollo cultural* (Vigotsky, 1931) de los niños, requieren condiciones que exceden por mucho la *forma escolar* (Terigi, 2011) tradicional normalizadora. Requieren interacciones que sostengan lo que de singular pueda surgir en ese encuentro, capaces de habilitar transformaciones subjetivas. Suponen desnaturalizar la equivalencia simbólica entre condición de niño escolarizado y acceso al derecho a la educación, dimensionar la importancia de flexibilizar los determinantes duros y el régimen del trabajo escolar e inventar estrategias alternativas para que cada uno aprenda lo suyo en un dispositivo históricamente normalizador. (Espinell Maderna, 2012).

### **Metodología:**

El presente trabajo tiene carácter teórico aplicado. Presenta dos situaciones psicoeducativas que, como Vigotsky en la escena del gesto de señalar, jerarquizan la ocasión de ocurrencia de la interiorización. Enfoca la función de los educadores a cargo y analiza su incidencia en la interacción, articulando las categorías conceptuales que nos ocupan.

1-Educadores a cargo representan al niño que “se desvía del desempeño esperado”, como prevalentemente deficitario. Se representan en su función como carentes de instrumentos profesionales necesarios e imposibilitados de ofrecer a estos estudiantes educación de calidad.



2-Educadores a cargo representan al niño que “se desvía del desempeño esperado”, tan único como los otros niños. Se representan en su función como generadores singulares de posibles cambios, que requieren sostengan su función profesional incluyendo el recurso a *apoyos* sistemáticos (A.A.R.M. 2004) en el proceso educativo.

### **Análisis y articulación:**

Desde la función de los educadores operando en las interacciones educativas de cada ejemplo, continuando el entrelazamiento conceptual con elaboraciones conceptuales posteriores a L.Vigotsky, se pueden pensar algunas interiorizaciones y desarrollos que podrían producirse:

- Primer caso:

Desde L. Vigotsky, la actividad intersubjetiva semióticamente mediada, en tanto sistema funcional, es considerada en la explicación genética de la constitución del plano de funcionamiento interno o intersubjetivo. (Castorina y Baquero, 2005).

“(…) La interiorización no puede ser otra cosa que la creación de un plano y un orden internos como exclusivo producto o emergente del funcionamiento intersubjetivo mediado semióticamente” (pp. 261)

Para aprender, el niño escolarizado necesita ser reconocido en las prácticas institucionales como alguien que puede hacerlo. Aún cuando esto exija posicionar en el centro a los niños en constitución y problematizar la función normalizadora del dispositivo escolar. La opción es que sea producido por ese ámbito como alumno incapaz. Las *políticas de representación* (Mehan, 2001) pueden producir alumnos con discapacidad a través de prácticas institucionales.

De sostenerse prácticas escolares que ratifiquen el “estado de imposibilidad compartido” continuaría la experiencia sostenida como impotencia, una experiencia educativa vivible como prevalentemente deficitaria en cada participante implicado.

Del lado de los niños” que se desvían del desempeño esperado” en esta situación, si un diagnóstico y pronóstico sostenido desde la lógica del saber médico nombra algún funcionamiento como deficitario, se ven favorecidos los efectos indeseados de la rotulación o etiquetamiento. Por ello es determinante que en la representación del sujeto educativo que atraviese las prácticas escolares no se lo reduzca a lo que el dispositivo sitúa como “anormalidades”. Si adquieren eficacia en la escuela como “profecías de fracaso”, pueden complicar severamente los procesos educativos. (Toscano, 2007).

De allí la importancia de flexibilizar los *determinantes duros del dispositivo* y el *trabajo escolar*, pensando a cada alumno como niño en desarrollo (Baquero, 2002). Es condición de posibilidad para el cambio, poder imaginar modos adecuados de ofrecer oportunidad al niño de interiorizar bienes culturales.

- Segundo caso:

Cito a L. Vigotsky afirmando sobre el desarrollo del niño en la interacción educativa:

“Por tanto, la ley de la compensación es aplicable por igual al desarrollo normal y al agravado. (...) Así, en el sitio donde el proceso se ve detenido en su desarrollo, se forman nuevos procesos que surgieron gracias a este dique” (Vigotsky, 1029-p.15).

El Sujeto se constituye socialmente en la cultura. Parafraseando a J. A. Castorina, 2009: la cultura es pensada por L. Vigotsky como sistema simbólico y comporta el significado de las palabras. En la interiorización entendida como proceso de transformación, media la emergencia de sistemas conceptuales o del aprendizaje. Hay un trabajo individual en Vigotsky, construcción de la vida psicológica de lo inter a lo intra en la subjetividad. El peso de la cultura es muy importante: siempre en Vigotsky el saber está construido en el campo cultural.

Consideremos ahora otros instrumentos vigotskianos útiles para imaginar prácticas educativas hacia la producción de diversos desarrollos de cada sujeto:

Desde L. Vigotsky, se enfatiza la promoción de sentido en interacciones educativas como condición de desarrollo humano. La actividad doblemente mediada (por instrumentos semióticos y por otros) en Zona de Desarrollo Próximo opera como sistema funcional en contexto que puede producir “buenos aprendizajes”. Afirma en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*:

*“(...) el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que los rodean”* (p. 136)

L. Vigotsky refiere a complejos conceptuales como procesos de cambio de los sistemas cognitivos que los individuos construyeron en su relación con el mundo. Los procesos psicolingüísticos son claves para el acceso al psiquismo humano (Castorina 2005, pp197).

En *Pensamiento y lenguaje*, 1934, Vigotsky afirma:

“El significado – es una de las zonas del sentido, la más estable y precisa. Una palabra adquiere un sentido del contexto que la contiene, cambia de sentido en diferentes contextos. El significado se mantiene estable a través de los cambios de sentido” (pp.188)

Además sitúa otra dimensión del problema cuando avanza y escribe:

“El pensamiento en sí se origina a partir de las motivaciones, es decir, de nuestros deseos y necesidades, nuestros intereses y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectiva-volitiva que implica la respuesta al último porqué del análisis del pensamiento” (pp. 194)

Tal es así que:



“La unidad ejemplar es, en Vigotsky, el significado de la palabra, la que incluye importantes relaciones y contradicciones, tales como las relaciones externo/interno o individuo/sociedad” (Castorina 2005, pp.209).

En 1934, en *Pensamiento y Lenguaje*, L. Vigotsky ya escribe:

“(…) Consideraremos la separación entre la inteligencia y el afecto, cuya separación como objetos de estudio es el punto más débil de la psicología tradicional; puesto que hacen aparecer el proceso de pensamiento como una corriente autónoma de “pensamientos que se piensan a sí mismos”, segregada de la plenitud vital, de los intereses y necesidades personales, de las inclinaciones e impulsos del sujeto que piensa (...) El análisis de las unidades señala el camino hacia la solución de estos problemas vitalmente importantes. Demuestra la existencia de un sistema dinámico de significados en el cual se encuentra la unidad afectiva e intelectual. Muestra que cada idea contiene una actitud afectiva transmutada hacia el trozo de realidad al cual se refiere. Avanzando, nos permite delinear la trayectoria que va desde las necesidades e impulsos de un individuo hasta la dirección específica que toman sus pensamientos, y el camino inverso de éstos hacia su conducta y actividad.” (pp.29).

Más adelante en el mismo texto de 1934 dice:


“Puesto que el curso principal del desarrollo del niño es el de una individuación gradual, esta tendencia se refleja en la función y estructura del lenguaje. Nosotros creemos que el habla egocéntrica se origina en la individuación insuficiente del lenguaje primario. Su culminación está en el futuro cuando se transforma en lenguaje internalizado”. (pág. 174-177)

El desarrollo individual es inseparable de las condiciones sociales, hay progreso en el psiquismo en tanto la cultura se acrecienta. El desarrollo es un mecanismo transformador. El sujeto cambia porque con otro aprende, sea por las vías culturales previstas para el desarrollo normal o por “vías colaterales”

### **Reflexiones finales:**

Vigotsky dice que el *proceso de individuación progresiva* existe, existe psiquismo individual pero basado en las prácticas sociales e internalización de la cultura. La internalización de las herramientas es evolutiva, lo cual supone activos cambios en cómo se las instrumenta. Por lo tanto, el individuo transforma activamente lo que lo construye a él. La interacción social y la actividad participativa suponen un plano interior y otro exterior de la misma realidad.

El sujeto para él es el sujeto constituido socialmente en prácticas culturales, es quien cuando interactúa con los instrumentos culturales le agrega algo que no estaba antes. La representación del conjunto de herramientas semióticas es estructurante en tanto media la relación del hombre con el mundo. La conciencia es matriz de significados, es conciencia de la Cultura en mí. El individuo se



constituye psicológicamente “por dentro” de los procesos de apropiación del saber. Siempre está consagrado a su relación con las prácticas sociales y el saber está constituido siempre en el campo cultural.

El problema de la individuación es cómo el sujeto se apropia para tomar decisiones personales. Desde un el punto de vista ontogenético, Vigotsky no profundizó en aspectos referidos a los procesos que opera el sujeto para interiorizar la cultura.

Hay activa significación de lo que se internaliza. Lo central es el proceso de cambio, la modificación o proceso de transformación que es el desarrollo como mecanismo. La participación social es constitutiva de la subjetividad en Vigotsky .

La laguna de esta teoría es que está indicado pero no precisado cómo cada sujeto se apropia de ese mundo cultural, qué hace cada uno con la interiorización de la cultura.

En sus palabras, expresa Vigotsky en 1931:

“El desarrollo cultural se superpone a los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo orgánico del niño, formando con él un todo (...). Los cambios que tienen lugar en ambos planos se intercomunican y constituyen en realidad un proceso único de formación biológico-social de la personalidad del niño (...) La historia del desarrollo cultural del niño nos conduce a la historia del desarrollo de la personalidad” (pp. 36-45).

Hoy se discute mucho hasta dónde llegó la obra de Vigotsky en cuanto a *subjetividad* más allá de su temprana consideración del pensamiento como función de sentido del sujeto , no limitable a la función cognitiva En sus últimas obras, la relación entre sentido y significado y la relación entre lo intelectual y lo afectivo (ej: categoría de *vivencia* y producción en relación a la imaginación) parecen haber sido dos focos importantes de su trabajo vinculables al carácter generador de la psique.( Gonzalez Rey, 2010; Rodriguez Arocho, 2009).

Lo que sí aparece con suficiente claridad en su obra es en qué sentido la psicología es educación. La internalización es condición del aprendizaje que se convierte en desarrollo cultural- interno, constitutivo del ser humano...

## **Bibliografía**

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (2002) *Mental Retardation: Definition, classification, and systems of supports (10 th ed.)*.Washington, D C, U S: American Association Mental Retardation.

ARGENTINA Ley Nacional de Protección de los Derechos de niños, niñas y adolescentes .En *Boletín Oficial de la República Argentina*, 26 de octubre de 2005, N ° 26061/05.

ARGENTINA Ley de Educación Nacional N ° 26206. En *Boletín Oficial de la República Argentina*, 28 de diciembre de 2006, N ° 26206/06.

BAQUERO, R. & TERIGI, F. (1996) Constructivismo y Modelos genéticos: Notas para Redefinir el Problema de sus Relaciones con el Discurso y las Prácticas Educativas. En: *Enfoques Pedagógicos. Serie Internacional Vol IV (2) N° 14*, Bogotá.

BAQUERO R. (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva situación. En *Perfiles Educativos*. Vol. XXIV, pp. 57-75. México.

CASTORINA, J. (2005) El problema de los niveles y las unidades de análisis en el desarrollo. En: *la dialéctica en la psicología del desarrollo: El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. (pp. 166- 201) Argentina: Amorrortu editores.

CASTORINA, J.A. Y BAQUERO, R. (2005), Piaget y Vigotsky: una comparación crítica. En: *La dialéctica en la psicología del desarrollo: El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. (pp.203 -235) Argentina: Amorrortu editores.

CASTORINA J. & BAQUERO, R (2005). Las explicaciones sistémicas y la dialéctica del desarrollo. En: *Dialéctica y Psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

CASTORINA, J. (2009) El significado de la dialéctica en la tradición vigotskyana de investigación y su carácter irrenunciable. *Revista Psyberia*, Año 1 Núm. 2, pp 23-36. ISSN 1852-2580. Recuperado 15 de agosto de 2012 de la World Wide Web: [http://www.fpsico.unr.edu.ar/revista/revista\\_psyberia02.pdf](http://www.fpsico.unr.edu.ar/revista/revista_psyberia02.pdf)

DANIELS H.(2001) *Vigotsky y la pedagogía*. España: Editorial Paidós.

ELGIER, A & MUSTACA, E (2009) Perspectivas teóricas contemporáneas sobre el gesto de señalar infantil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27 (2). Bogotá jul. /dic. 2009. Versión impresa ISSN 1794-4724.

ESPINEL MADERNA M. (2010) Encuentros afortunados en situaciones complejas: construcción de herramientas para la comunicación con el otro. XX Jornadas Argentinas de tiflogía de ASAERCA, San Carlos de Bariloche (paper).

ESPINEL MADERNA M. (2012) “Sujeto, Diversidad y Discapacidad Escolar. Reflexiones psicoeducativas sobre los límites.” En *Actas IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional de la Psicología*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Buenos Aires.

GONZALEZ REY, F. (2010) Las categorías de significación y sentido. Sentido y subjetividad en los enfoques sociohistórico culturales: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologic*, 9 (1). pp 241-253. Colombia. Recuperado 1 de noviembre de 2012 de la World Wide Web: <http://redalyc.uaemex.mx/srs/Inicio/ArtPdfRed.i6p>

HERNANDEZ ROJAS, G. (1998) *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Editorial Paidós.

- MC DERMOTT, R. (2001) La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje. En S. Chaiklin & J. Lave (comps.) *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MEHAN H. (2001) Cap. Un estudio de caso en la política de representación. En S. Chaiklin & J. Lave (comps.) *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- RODRIGUEZ AROCHO, W. (2009) Los conceptos de vivencia y situación social del desarrollo: Reflexiones en torno a su lugar en el modelo teórico de L. Vigotski. En *Número Especial dedicado al pensamiento de Vigotski y su influencia en la Educación*. Revista electrónica *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 9, noviembre 2009, pp1-12, Univ. de Costa Rica, Costa Rica. Recuperado el 1 de agosto de 2013 de la World Wide Web y disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713052001>
- TERIGI F. (2009) El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 50, 2009 23- 39. Recuperado 7 de julio de 2012 de la World Wide Web: <http://.rieoei.org/rie50a01.pdf>
- TERIGI F. (2010) El saber pedagógico frente a la crisis de monocromía. En Frigerio, G y Diker, G., *Educar: saberes alterados*, pp 99-110. Buenos Aires, Paidós. Colección del Estante. Editorial Fundación La Hendija.
- VIGOTSKY, L. (1929) Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. En *Fundamentos de defectología*. Obras Escogidas tomo V. Editorial Pedagógica, Moscú 1983.
- VIGOTSKY, L. (1931), *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras Escogidas. Madrid: Editorial Visor. Publicado en 1995.
- VIGOTSKY L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- VIGOTSKY, L. (1934) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Fausto. Publicado en 1995.

---

## **DEBATES EN TORNO AL DIAGNÓSTICO Y ESCOLARIZACIÓN DE ALUMNOS CON TEA/TGD**

Larripa, Martín


Facultad de Psicología, UBA

[martinlarripa@gmail.com](mailto:martinlarripa@gmail.com)

---

## **RESUMEN**

El presente trabajo analiza algunas de las principales complejidades diagnósticas del Trastorno del Espectro Autista/Trastorno Generalizado del Desarrollo (TEA/TGD) que manifiestan agentes psicoeducativos entrevistados en el marco de una investigación realizada en la Ciudad de Buenos Aires



entre 2009 y 2012. La sospecha, por parte de estos agentes, de diagnósticos incorrectos –sobre todo, falsos positivos– y las complejidades propias del autismo, que hacen difícil concebirlo como *espectro*, generan desconfianza al momento de diseñar abordajes adecuados. Los escasos espacios institucionales de trabajo interprofesional-interagencial, junto a ciertos sesgos burocráticos de los sistemas de salud social que podrían estar sobrediagnosticando TGD en pos de los beneficios de las prestadoras sociales, colaboran también para incrementar la desconfianza de estos profesionales ante el diagnóstico de TEA/TGD.

**Palabras claves:** autismo -TGD - diagnóstico - escolarización

---


## TRABAJO COMPLETO

### Introducción

La presente ponencia expone algunos de los principales resultados de una investigación, actualmente en su etapa final<sup>xxiv</sup>, que se propuso como objetivo principal explorar barreras y desafíos existentes en el proceso de escolarización de personas con trastornos del espectro autista TEA/TGD en el circuito de educación común.

La investigación, realizada entre 2009 y 2012, supuso un estudio de tipo exploratorio, de carácter descriptivo, que asumió un abordaje predominantemente cualitativo para el tratamiento de la información recabada a partir de la integración de diversas estrategias y técnicas de recolección de información:

- a) *Entrevistas semidirigidas en profundidad:* realizadas a 40 profesionales, especialmente psicopedagogos, psicólogos, autoridades educativas vinculadas al área de educación especial, directivos y maestros de grado común y especiales, todos ellos involucrados en escenarios de escolarización de estudiantes con diagnóstico de TEA/TGD, siendo dichos escenarios escuelas comunes de gestión estatal caracterizadas por presentar programas de integración escolar, tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en el conurbano bonaerense.
- b) *Cuestionario autoadministrado* sobre intervenciones en TEA/TGD: dirigido a una muestra intencional de docentes seleccionados por presentar distintas trayectorias en el campo de la integración escolar y diversas experiencias en el abordaje de estudiantes con diagnóstico de TEA/TGD. (véase Larripa & Erausquin, 2008). Se analizarán, a partir de su aplicación, las convergencias y divergencias discursivas entre distintos agentes sobre problemas e intervenciones en casos de TEA/TGD.
- c) *Análisis documental* de los cambios acaecidos en la legislación argentina e internacional sobre




discapacidad y escolarización: buscó brindar el marco legal necesario para analizar los límites y posibilidades con que cuentan los diversos actores encuestados y entrevistados para el desempeño de sus

### **Definición de los Trastornos del Espectro Autista (TEA)**

Los TEA pueden definirse como un conjunto de trastornos del desarrollo que se traducen en alteraciones en la interacción social y en la comunicación. Los sujetos que reciben este diagnóstico suelen manifestar también, comportamientos repetitivos y disponer de un repertorio restringido de intereses y actividades. El énfasis en conceptualizar a los TEA como un continuo o espectro se acentúa a partir de los trabajos de Wing (1981), en los que se enfatizan los distintos grados o matices cualitativos que pueden caracterizar las alteraciones en las distintas áreas del desarrollo afectadas. Esta denominación se aleja un tanto de la nomenclatura presente en el DSM IV<sup>xxv</sup> de TGD, la cual agrupa subtipos categorialmente diferenciados: autismo, síndrome de Asperger, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo infantil y TGD No Especificado (TGD-NE). Pese a estas diferenciaciones teóricas, es común encontrar que TEA y TGD se utilicen como sinónimos en los dispositivos escolares, produciéndose algunos equívocos y confusiones de distinto tipo, pues cuando se utiliza el término TEA no se incluyen ni el síndrome de Rett ni el trastorno desintegrativo infantil<sup>xxvi</sup>. El autismo, además, presenta variaciones durante el curso del desarrollo ontogenético, y también puede presentarse asociado con otros trastornos. Estas complejidades clínicas, además de las dificultades diagnósticas y los debates teóricos, configuran un escenario de intervención complejo para la construcción de prácticas profesionales de intervención psicoeducativa orientadas a la escolarización de alumnos con TEA/TGD.

Kanner desarrolla una primera aproximación diagnóstica del autismo en 1943. Para este autor, la característica principal y determinante que presentaban once niños estudiados era la dificultad para relacionarse con otras personas, condición que denominó “soledad autística extrema”. Tanto Kanner como Asperger tomaron el término “autismo” del psiquiatra Bleuler, el cual lo había acuñado en 1908 para denotar un síntoma de esquizofrenia. Sin embargo, tanto Kanner como Asperger consideraron al autismo como un síndrome diferente de la esquizofrenia. Pese a ello, algunos psiquiatras consideraron al cuadro propuesto por Kanner y Asperger como un estado inicial de esquizofrenia. Así, en 1947 Loretta Bender utiliza el concepto de “esquizofrenia infantil”, y en 1952 el DSM-1 consolida la posición de que el autismo podría ser una manifestación temprana de esquizofrenia. Rutter documenta en 1978 que en los EE. UU., durante la década del sesenta y setenta, los términos “autismo infantil”, “psicosis infantil”, y “esquizofrenia infantil” fueron aplicados indiscriminadamente a niños que cumplían con algunas o todas de las características clínicas descritas por Kanner (Feinstein, 2010). Rutter (1978), en



cambio, propuso cuatro criterios para definir el autismo infantil y diferenciarlo de la esquizofrenia: desarrollo social afectado, desarrollo del lenguaje retrasado o afectado, patrones de juego estereotipados, resistencia al cambio y surgimiento del cuadro antes de los treinta meses de vida. Su criterio diagnóstico ganó consenso en los EE. UU. y sentó las bases del DSM-III (1980), en el cual se definió al autismo infantil como un tipo de *Trastorno Generalizado del Desarrollo* (TGD). A fines de los años ochenta, el DSM-III R (1987) redefine al TGD con dos subtipos: trastorno autista y TGD no especificado (TGD-NE).


Por otra parte, en 1991 se conoce en el mundo anglosajón un artículo de Asperger, publicado originalmente en 1944. Asperger, sin conocer a Kanner, empleaba allí el término “psicopatía autista” para describir a cuatro niños con características en parte similares a las descritas por Kanner en 1943. Las descripciones originales de Kanner y Asperger sufrieron modificaciones en el tiempo debido al reconocimiento de que la misma deficiencia analizada puede manifestarse de diferente modo en cada sujeto. Esta variabilidad que presenta el diagnóstico clínico de autismo llevó Wing a introducir el concepto de *espectro*, a fin de esclarecer que en el autismo se presentan un rango de manifestaciones en la misma deficiencia. Con las investigaciones de Wing (1981), se consolida el diagnóstico del autismo a partir de tres áreas: deficiencias en la socialización, la comunicación, y en la imaginación y la flexibilidad cognitiva, siendo esta tríada la que se incorpora en el DSM-III R (1987).

El cuadro que Asperger fue aceptado en el manual ICD-10 de 1992, y en el DSM-IV de 1994 se introdujo como un subtipo de TGD. Pero la delimitación categorial de los subtipos de TGD del DSM-IV recibió críticas desde su divulgación. El TGD-NE continuó siendo una categoría problemática por su definición opaca en términos de traducción a criterios explícitos operacionales, ya que es un subtipo cuyos síntomas se definen hasta hoy como formas más leves de características presentes en los otros subtipos.

xxvii

### **Otros Problemas vinculados al diagnóstico de TEA/TGD**

El proceso de construcción de un cuadro siempre ha acarreado una serie de debates acerca de los aspectos positivos y negativos de dicho proceso. Por un lado, conocer el diagnóstico puede proveer pistas acerca de fortalezas, debilidades y características de una persona, y a partir de allí sugerir determinadas estrategias de escolarización (en autismo, véase por ejemplo Valdez, 2009). La etiqueta diagnóstica permite, también, conseguir financiamiento e impulsar la investigación en etiología y prevención –en el caso de que el cuadro pueda prevenirse– y motoriza la promoción de derechos, ya que hace más visible a ese colectivo de personas para las clases políticas que tienen poder de decisión. A su vez, acordar una etiqueta diagnóstica provee un lenguaje común para los investigadores y



profesionales. Y también, gracias a la divulgación del diagnóstico, asociaciones de padres pudieron formarse para impulsar el reconocimiento social de cuadros escasamente conocidos.

Pero, por otro lado, el etiquetamiento diagnóstico acarrea una serie de efectos contraproducentes. Por ejemplo, algunos agentes psicoeducativos pueden tener preconcepciones acerca de un determinado cuadro, y estos preconcepciones y expectativas son capaces de afectar el proceso de integración escolar. También existe la tendencia a identificar la categoría diagnóstica con la persona. La categoría diagnóstica es un constructo abstracto lo suficientemente general como para poder incorporar a diferentes personas. Sin embargo, cuando un alumno es “colocado” dentro de una categoría diagnóstica, si el profesional (docente, gabinetista, directivo, etc.) conoce algunas características del cuadro, puede erróneamente atribuir *todas* esas características *a cada uno* de los alumnos con ese diagnóstico (Blum & Bakken, 2010). Esta asociación del alumno a todas las características del cuadro, además de su efecto estigmatizante, puede afectar la comprensión de la variabilidad misma del cuadro, y en TEA/TGD esto se agrava considerablemente si comprendemos cabalmente al autismo como *espectro*.

A esto se suma el problema del sobre-diagnóstico, que en el caso del subtipo TGD-NE parece ser evidente<sup>xxviii</sup>. Esto aumenta la desconfianza de los gabinetistas de las escuelas acerca de la precisión del diagnóstico, el cual es realizado, en la mayoría de los casos, por agentes externos a la escuela.

## PRINCIPALES RESULTADOS

La investigación realizada produjo un conjunto mayor de resultados de los que aquí se presentan. Por razones de espacio se seleccionaron aquí solo dos de los ejes que organizan los hallazgos del estudio, a saber:

1) La tarea psicoeducativa frente a las complejidades diagnósticas del TEA/TGD: la sospecha de existencia de diagnósticos incorrectos –entre los entrevistados que participaron del estudio– obedecen a varias causas. Por un lado, las complejidades propias del autismo, de comprenderlo como *espectro* o teniendo distintos *subtipos*, generan desconfianza en el diagnóstico, dada la marcada heterogeneidad de perfiles que se agrupan bajo la misma categoría diagnóstica. Los testimonios de los distintos agentes psicoeducativos dan cuenta de las dificultades que se le presentan para implementar espacios institucionales de genuino trabajo interprofesional-interagencial. A esto se suman ciertos sesgos burocráticos de los sistemas de salud social que podrían estar sobrediagnosticando TGD, ya que el acceso a los beneficios que ofrecen las prestadoras sociales requieren de un diagnóstico nombrado. Pese a todos estos problemas, es fundamental no desatender la importancia de la labor pedagógica-didáctica que debe ofrecerse a este colectivo de sujetos con TEA/TGD. Es decir, existe el riesgo de que



la discusión sobre el posible diagnóstico incorrecto de TGD de un alumno en particular, se desplace a cada alumno que tenga el mismo diagnóstico, y esta desconfianza termine por opacar o dejar en un segundo plano la discusión sobre las estrategias e intervenciones psicoeducativas que los distintos agentes escolares pueden implementar gracias a comprender algunas características generales del espectro autista.

## 2) Los agentes psicoeducativos ante la exigencia de abordajes interprofesionales e interagenciales:


formar profesionales preparados para trabajar de modo interprofesional e interagencial requiere comprender que estos distintos profesionales pueden diferir, por ejemplo, en sus criterios diagnósticos y en sus herramientas de intervención para la integración, como se desprende del análisis de las entrevistas y cuestionarios administrados. Tampoco son monolíticas las perspectivas conceptuales que estos actores manifiestan sobre el autismo, y la escolarización de sujetos con este diagnóstico.

Capturar el carácter provisorio de las teorías que se utilizan será requisito necesario para negociar y consensuar modalidades de intervención según sea el caso (Edwards, 2010).

## **Bibliografía**

- Acuña, C., & Bulit Goñi, L. (2010). Políticas sobre la discapacidad en la Argentina. *Siglo XXI. Bs. As.*
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV-TR*. American Psychiatric Publishing, Inc..
- Blum, C., & Bakken, J. P. (2010). Labeling of students with disabilities: Unwanted and not needed. *Advances in Special Education, 19*, 115-125.
- Daniels, H., & Hedegaard, M. (2011). *Vygotsky and special needs education: Rethinking support for children and schools*. Continuum.
- Di Pietro, S., Pitton, E., Medela, P., & Tófaló, A. (2012). Las configuraciones de apoyo de la Dirección de Educación Especial en escuelas primarias comunes de gestión estatal. Dirección de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Edwards, A. (2010). *Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise*. Springer.
- Emam, M. M., & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education, 24*(4), 407-422.
- Engeström, Y. (2008) *From teams to knots: Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Feinstein, A. (2010). *A history of autism: Conversations with the pioneers*. Wiley-Blackwell.
- Frith, U. & Hill, E. (2004) *Autism, mind and brain*. London, Oxford.

- Happé, F. (1995). *Autism: An introduction to psychological theory*. Harvard University Press.
- Hick, P., Kershner R. & Farrel, P. (2009) *Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice*. London: Routledge. Taylor & Francis.
- JUNTA, D. A. (2006). Los trastornos generales del desarrollo una aproximación desde la práctica. Vol II. El Síndrome de Asperger, una aproximación desde la práctica. *Consejería de Educación, Sevilla*.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250.
- Larripa, M., & Erausquin, C. (2010). Prácticas de escolarización y trastornos del espectro autista: herramientas y desafíos para la construcción de escenarios escolares inclusivos. Un estudio desde el marco de la teoría de la actividad histórico-cultural desarrollada por Engeström. *Anuario de investigaciones*, 17, 165-179.
- Larripa, M. & Erausquin, C. (2013) "La escolarización de personas con Trastornos Generalizados del Desarrollo o Trastornos del Espectro Autista en la escuela común: un estudio de caso acerca de las dificultades y desafíos de la inclusión educativa"103-122, en Erausquin Cristina y Bur Ricardo (comps.) "Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación". Buenos Aires: Proyecto Editorial, ISBN 978-987-1130-35-1.
- Norwich, B. (2000) Inclusion in Education. From Concepts, Values and Critique to Practice. En Daniels, H. *Special Education Re-formed. Beyond Rhetoric?* London: Routledge.
- Mandy, W. (2013). Upcoming changes to autism spectrum disorder: evaluating DSM-5. *Neuropsychiatry*, 3(2), 127-130..
- Mesibov, G. & Shea, V. (1996) Full inclusion and students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), 337-346.
- Moore-Abdool, W. (2011). The Use of Curriculum Modifications and Instructional Accommodations to Provide Access for Middle School Students with Autism to the General Curriculum. FIU Electronic Theses and Dissertations. Paper 374.
- Morrier, M. J., Hess, K. L., & Heflin, L. J. (2008). Ethnic disproportionality in students with autism spectrum disorders. *Multicultural Education*, 16(1), 31-38.
- Oliver, M. (2006) Social Policy and disability: some theoretical issues. En Barton, L. *Overcoming Disabling Barriers. 18 years of Disability and Society*. London: Routledge.
- Owen-DeSchryver, J., Carr, E., Cale, S. & Blakeley-Smith, A. (2008) Promoting social interactions between students with Autism Spectrum Disorders and their peers in inclusive school settings. *Focus on Autism and other developmental disabilities*, 23(1), 15-28.
- Ravet, J. (2011). Inclusive/exclusive? Contradictory perspectives on autism and inclusion: the case for an integrative position. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 667-682.

- 
- Reinking, J. (2006). Students with Asperger's Syndrome in general education classrooms. *Law and Disorder. School of Education, Indiana University 1*, 32-37.
- Richardson, J., & Powell, J. (2011). *Comparing special education: Origins to contemporary paradoxes*. Stanford University Press.
- Riviere, A. (2002). *IDEA: inventario de espectro autista*. Fundación para el desarrollo de los estudios cognitivos.
- Rotatori, A. F., Obiakor, F. E., & Burkhardt, S. A. (2008). *Autism and developmental disabilities: Current practices and issues* (Vol. 18). Jai.
- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. London.
- Simpson, R. & Sasso, G. (1992) Full inclusion of students with autism in general education settings: values versus science. *Focus on Autistic behaviour*, 7(3), 1-13.
- Slee, R. (2010). A cheese-slicer by any other name? Shredding the sociology of inclusion. *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, 99. Routledge.
- Swain, J. (2004). *Disabling barriers, enabling environments*. SAGE Publications Limited.
- Terzi, L. (2010). *Justice and equality in education: A capability perspective on disability and special educational needs*. Bloomsbury Academic.
- Wertsch, J. (1998) *Mind as action*. Oxford University Press
- Valdez, D. (2009) *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires, Paidós.
- Vizziello, G. F., Bet, M., & Sandona, G. (1994). How classmates interact with an autistic child in a mainstream class. *European Journal of Special Needs Education*, 9(3), 246-260.
- Yell, M., Drasgow, E., & Lowrey, K. (2005) No Children Left Behind and students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 20(3), 130-139.
- 

## **SUBJETIVIDAD EN LA RELACION DOCENTE-ESTUDIANTE DEL NIVEL MEDIO**


López, Gilda, Liliana

Facultad de Ciencias de la Educación- UNComahue

[gildi06@hotmail.com](mailto:gildi06@hotmail.com)

---

## **RESUMEN**



La problemática de cómo se vivencia la subjetividad en el nivel secundario es abordada en la investigación ***Docencia y subjetividad en la enseñanza del nivel medio*** de la Universidad Nacional del Comahue, cuyo propósito central es generar conocimiento acerca de los procesos docentes y la construcción de subjetividades en el nivel secundario. .

La propuesta metodológica es de una modalidad de carácter cualitativa sin dejar de contemplar la posibilidad de incluir información cuantitativa que enriquezca el análisis, el universo de análisis está compuesto por 30 Profesores y 200 estudiantes de enseñanza media, de las ciudades de Cipolletti (Prov. de Río Negro) y ciudad de Neuquén


En la implementación de entrevistas a docentes y la aplicación de cuestionarios a estudiantes de la educación secundaria, se indagaron las percepciones que los docentes poseen de sí mismos en el contexto de su quehacer educativo; se estudiaron las relaciones docente-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se analizó la enseñanza y su incidencia en las representaciones subjetivas de los profesores y estudiantes

Los resultados de la investigación referida a los profesores dan cuenta que la subjetividad docente se expresa básicamente a través del reconocimiento que afirman poseer de sus alumnos, aspecto que relacionan con la valorización de su lugar de trabajo como formadora de sujetos; con la calidad de su práctica de la enseñanza –más allá de la antigüedad- y con la necesidad de buscar alternativas ante las actuales problemáticas basadas esencialmente en el desinterés de los estudiantes por aprender en una escuela que no atiende suficientemente estos procesos.

Por otro lado, la puesta en escena de entrevistas grupales con estudiantes de 5° año en las que podían intercambiar miradas y percepciones acerca de lo vivido en el transcurrir del secundario aportó un material empírico de una riqueza especial, el registro de la palabra, el diálogo y lo expresado a través del cuerpo por lo que se busca en todo momento interpretar los datos combinando el análisis de las dimensiones tanto material (de qué manera se expresa la información indagada) como simbólico (cómo operan los significados tanto en su aspecto manifiesto, como latente).

Desde esta perspectiva los estudiantes pusieron en palabras su percepción acerca del lugar del docente y la escuela ante las problemáticas juveniles del aprendizaje y subjetivas así como el interés del estudiante por la escuela y si ésta se encuentra acorde con las demandas sociales.

En los decires de estudiantes y docentes se observan coincidencias con respecto al escaso espacio que ofrece la escuela a través de su personal al tratamiento de los problemas de aprendizaje y comportamiento de los estudiantes mientras que aparecen claras diferencias en el análisis acerca de las causas del éxito o fracaso en el aprendizaje, mientras los docentes ponen el acento en los estudiantes y



sus aptitudes y actitudes para el estudio, los estudiantes consideran como causa relevante la relación que se establece entre profesor y estudiante.

Los docentes se muestran preocupados por la desvalorización percibida una sociedad mercantilista y cosificada, pero aun así, sienten que hay un espacio de reconocimiento en los diversos contactos que hacen con sus estudiantes tanto por temas curriculares, como por cuestiones personales, de esta manera sigue siendo la palabra y la escucha el anudamiento primordial que sostiene el legítimo vínculo profesor-estudiante.

Tanto docentes como estudiantes muestran preocupación por las dificultades de comunicación, la poca claridad en los códigos de convivencia y las diferencias en los modos de resolución de conflictos, es por ello que se considera como fundamental profundizar la escucha y desplegar estrategias que permitan establecer relaciones intersubjetivas que fortalezcan el psiquismo de los estudiantes y de esta manera cumplimentar la tarea básica de la escuela que es fortalecer la formación del sujeto a través del enseñar significativamente.

Las expectativas hacia la escuela han cambiado y el modo de relacionarse con ellas también por ello es necesario volver a pensar y buscar nuevas formas del trabajo con la palabra y el relato, del encuentro entre sujetos que generen nuevos y mejores procesos de subjetivación.

La autoridad pedagógica en tanto ley simbólica, más que exigir o imponer o prohibir, debería estar orientada en la construcción misma del terreno pedagógico, estableciendo una legalidad que permita enseñar y aprender, estableciendo una cierta forma de relación con el saber que se centre en lo que genera experiencia cuando se aprende, no importa a qué objeto cultural se refiera.


**Palabras claves:** subjetividad- enseñanza- estudiantes-docentes

---

## **TRABAJO COMPLETO**

### **Introducción**

La investigación Docencia y Subjetividad en el nivel medio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue -actualmente en curso-, indaga sobre los procesos de enseñanza y las construcciones subjetivas que se desarrollan en el nivel medio educativo. La misma es continuación de un proceso investigativo iniciado hace más de una década cuyos objetos de estudio fueron siempre aspectos del desarrollo educativo en la escuela secundaria. A modo de señalamiento general se afirma que la práctica educativa en la enseñanza media da muestras del desconocimiento que la escuela tiene de los procesos subjetivos y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la primera parte



de la investigación se investigó el significado personal de los docentes sobre la escolarización media; el impacto de la antigüedad laboral en el desarrollo del trabajo educativo; el eje principal de la enseñanza y en función de ella los requerimientos que hoy se le exigen al docente. Fue implementada la técnica de Entrevistas a treinta docentes, metodología que permite captar los significados que se le adjudica a situaciones de vida que en este caso se refiere a las significaciones de su práctica de trabajo con los estudiantes. La entrevista comprendida como el intercambio entre dos sujetos con roles diferenciados (entrevistado-entrevistador) se caracteriza por la subjetividad instancia que constituye su rasgo diferencial así como su limitación. La entrevista es más que una sucesión de acontecimientos pues implica la expresión de una experiencia de vida colectiva. Según (Marradi, Archenti y Piovani, 2007) más que un registro de hechos es el arte del vínculo donde se da el juego de las estrategias comunicativas que permite la construcción del “decir sobre el hacer”.

### **Tienen la palabra docentes y estudiantes**

Con respecto al cuál es el sentido de la escuela media considerando que es al ámbito laboral que le da sentido y significado a su trabajo, los docentes resaltaron que constituye un espacio de conocimiento, crecimiento, socialización de los jóvenes así como un espacio sociopolítico que se debe mejorar. Las principales respuestas fueron:

*-“acceso al conocimiento y ampliación de la perspectiva de vida,-aportación contenidos de básicos para estudios superiores y contenidos culturales-actividades de socialización-preparación para el futuro para la vida, los estudios superiores y el trabajo- espacio de contención- desarrollo humano, pues socializa y permite tener mayores oportunidades de trabajo-prepara para la vida, los estudios superiores y el trabajo- de escucha y comprensión para la crisis que atraviesan los adolescentes”*

En relación a la antigüedad de los docentes los entrevistados en promedio poseen cerca de 15 años de antigüedad en la profesión. En este sentido debemos destacar que la elección de los mismos, en una entrevista previa, se debió fundamentalmente a que realizan sistemáticamente una revisión sobre su práctica como un modo de aprendizaje continuo. Tenemos la concepción que los “años en la profesión” no los convierte en docentes expertos sino que es la reflexión sobre el trabajo. Para (Berliner 1986) la experiencia no es garantía de ser mejor profesor. Sólo la reflexión sobre la práctica permite el desarrollo de un pensamiento y conducta experta.

Es así entonces que desde esta postura se les indagó sobre lo que consideran qué es la enseñanza –eje de la labor docente e instancia identificatoria primordial- Al respecto hay respuestas que:

a) **se centran en la enseñanza-aprendizaje**, *-es un proceso con dos participantes, es partir de conocimientos previos y llegar a nuevas adquisiciones, es una interrelación entre el que enseña y el que*


*aprende- transmisión de contenido y de currículo oculto-propuestas para trabajos con diferentes estrategias*

**b) en la formación del estudiante:-** *es un sistema que toma e instruye a los individuos para el mercado laboral y su inserción-la enseñanza es la transmisión de conocimientos y valores y*

**c) le dan cabida al aspecto humano del estudiante y su futuro considerando el vínculo** *-la enseñanza posee una cualidad optimista y esperanzadora ya que implica aceptar que los estudiantes pueden aprender y construir conocimientos si se les da las bases y elementos necesarios para hacerlo-es acompañamiento ,guía, dar y recibir-es para que el alumno pueda caminar tranquilo por la vida con valores y conocimientos-el profesor tiene la ciencia más su subjetividad y su deber es acercarle al alumno el conocimiento*

**d) se centran en las problemáticas sociopolíticas:-***la enseñanza es cada vez mas difícil y se sostiene por la vocación y el proceso reflexivo del docente-la enseñanza se realiza por la vocación que sirve para sostenerse en las condiciones adversas del actual sistema educativo- la escuela pasó a ser una guardería, la enseñanza es de la escuela, la educación es de la familia*

Con respecto a las demandas que hoy recibe el docente en relación a “tiempo atrás” es notoria la total afirmación de que la tarea de enseñar hoy es más compleja pues según sus afirmaciones *“el docente hoy debe hacer de padre, de hermano mayor, de psicólogo porque la familia ya no es formadora de subjetividad”,-“se transformó de un ámbito de enseñanza en un ámbito de contención”,* Además las demandas han aumentado y se han diversificado, los padres demandan mayor seguridad y atención por parte de los profesores hacia los alumnos, sin comprometerse ellos en muchos casos. También los alumnos demandan más afecto y confianza en sus posibilidades, sobre todo aquellos que no lo encuentran en sus familias. Todos consideran de un modo u otro que *“se ha perdido el respeto hacia los docentes, que han perdido prestigio ante la sociedad”* ya que se deben encargar de otras tareas para las cuales no están formados: Se explicita que esto debe *“a la crisis social que se está viviendo, en donde lo económico influye mucho ya que para mantener a una familia tiene que trabajar todo el día, quedando los chicos solos todo el día”,* también *“los docentes con el tema de los paros hemos perdido mucho prestigio, aunque es una causa justa de reclamo”* La mayoría opina que antes se les pedía a los docentes *“disciplina y rigurosidad”,* y hoy se les pide que contemple las diferentes situaciones, que *“perdone”* los desaprobados, que promedie las notas de forma tal que más convenga a los alumnos, que no de muchas tareas, que sea más flexible, no tan *“estricta”* al corregir. La frase más frecuente es: *“hoy la sociedad nos pide ser más light, no importa aprender, importa “zafar”,* no se va a las bibliotecas y no leen libros, con internet y fotocopias es con los materiales que trabajan.




En relación a qué características subjetivas favorables y desfavorables se observan en los alumnos, como favorables los docentes afirman; que *los alumnos de hoy nacieron con la TV y las computadoras con internet*. Se habla de *Sujetos visuales* y las imágenes son elementos nucleares del conocimiento. En este sentido consideran que están a la vanguardia digital y si bien se dice que cada vez leen menos y mal, la mayoría considera que escriben y leen de otra forma con el chat, facebook y msm, también admiten que se escribe de otra forma, con palabras nuevas y abreviaturas sin sentido (para el adulto) que están dando lugar a un cambio de la expresión escrita y que no debe considerarse negativo. También afirman que los alumnos demuestran sus sentimientos de manera más intensa, sobre todo cuando encuentran un adulto que le genera confianza allí hablan, tratan sus problemas y escuchan las posibles soluciones, se dan largas charlas con llantos en el medio. Otros docentes rescatan que los alumnos son más críticos como una actitud favorable, que tienen la mente más abierta, que razonan más. Los profesores hablan de *“Compromiso – Hospitalidad- Interés por aprender- Creatividad – Interés por realizar las tareas – Estar bien –Afectuosos- Cursos buenos “*

Como desfavorables se plantea que *“tienen miedo, vergüenza de hablar, leer en voz alta, pues temen equivocarse y ser motivo de burlas .Las respuestas de las evaluaciones son monosilábicas, responden sin incluir parte de la pregunta, responden mal por no leer ni interpretar la pregunta*. Con respecto a la intensidad de los sentimientos *suelen reaccionar de mala manera, con enfado o angustia y así se producen conflictos que expresan síntomas de problemáticas subjetivas*. La mayoría coincide en señalar *“el “desgano” de los estudiantes, el no hacer esfuerzos para estudiar, tomar la escuela como un espacio exclusivamente de socialización con sus compañeros, el desentendimiento de los padre para con sus hijos, delegándoles sus funciones a la escuela”*

La pregunta referente a qué sensaciones le provoca al docente éstas características responden que *“-satisfacción y gratificación por los logros de los alumnos,-preocupación por lo que manifiestan los jóvenes,- buscar nuevas alternativas de motivación,- impotencia porque se los ve capaces pero muchos fracasan,-variar las actividades para que se interesen-registrar las sensaciones de lo que se lee y escucha con lo que se siente para poder interpretar situaciones-se encuentra un reconocimiento con el tiempo cuando ven que se les pone ganas y se trabaja sostenidamente con ellos”*

Cuando al docente se lo indaga sobre cuánto influye la relación en el éxito o fracaso de los estudiantes las respuestas versan por un lado centrándose en el vínculo transferencial: *“la confianza es una de las características centrales del vínculo,-yo con ellos tengo una buena llegada,-como en todo curso algunos les llegaste, se abren, hablan de su vida y otros están totalmente cerrados y no sabés como entrarle”* y por otro se incorporan en la problemática cuando expresan: *“-influye en muchos casos,-sí influye con una buena interrelación los conceptos son mejor interpretados,-es fundamental, hay que lograr una conexión*






*con ellos para generar confianza y trabajar en forma adecuada,-creo que sí, si hay una buena relación docente-alumno las exigencias son válidas y cumplidas y hasta a veces los alumnos demandan más”*

En cuanto a la pregunta referida a si la escuela ofrece ámbitos de escucha para las problemáticas subjetivas que se puedan presentar en su mayoría las respuestas son negativas pero matizadas con reflexiones: *“es una cuenta pendiente,- hay pseudos espacios de escucha,-a medias, falta tiempo para escucharlos-falta capacitación y espacios físicos para atenderlos, es difícil por la velocidad de los cambios sociales pero habría que generarlos sin dejar de lado las normas,-no no hay espacios donde los chicos puedan hablar..a veces los chicos buscan un preceptor ,bibliotecaria o algún profesor para hablar y que los contengan,-no se ofrece ,simplemente se generan cuando confían en vos y los escuchás,- en general se desligan enviándolo al psicopedagogo,-la escuela ofrece un espacio social donde los alumnos fiestas y otras actividades”*

En la indagación referida a qué situaciones el docente tolera o sobrelleva en la escuela para desarrollar su enseñanza las respuestas fueron *“-trabajar en muchas escuelas y que los alumnos que no tengan hábitos de trabajo-desinterés, distracción-tiempos diferentes para el aprendizaje-indisciplina, agresiones verbales-no manejan conceptos básicos-miedo a la expresión y exposición de trabajos-falta de respeto conmigo y entre compañeros-falta de respeto conmigo y entre compañeros-cursos superpoblados-falta de inversión del estado en las escuela”* Los docentes se expresaron en relación a la situación laboral, a los alumnos y al contexto sociopolítico

Con respecto a si la escuela muestra disposición o acciones para abordar los problemas vinculados a la enseñanza y el aprendizaje la mayoría considera que la disposición escolar depende exclusivamente del interés de los directivos y del personal de la institución. Como respuestas positivas afirman la implementación de diagnósticos, talleres y cursos de capacitación. También rescataron la utilización de las Jornadas Institucionales para debatir dificultades y estrategias, así como el trabajo de los equipos psicopedagógicos. Como respuestas negativas un 70 % de los docentes piensan que es una asignatura pendiente, en la escuela media de hoy. Se habla siempre de los mismos problemas, pero no se analiza en profundidad ni se diseñan acciones en conjunto para abordarlos.

En continuación con esta línea se preguntó si se evidencian acciones para revertir esta situación y más del 80% afirmaron positivamente a través de la implementación de concursos científicos: resolución de problemas, ferias de ciencias, olimpiadas, talleres de lectura donde además los alumnos escriben poesías, búsqueda de intereses de los alumnos a fin de relacionarlos con los contenidos de enseñanza Se indagó sobre si como docente abordó problemáticas emocionales en el aula y todos respondieron afirmativamente. Las temáticas abordadas fueron: violencia, embarazos, descomposturas por consumo



de alcohol o drogas y cuestiones familiares; pero rescataron el apoyo del Gabinete Psicopedagógico como lugar de ayuda.

### **Conclusiones**


Los significados esenciales que se transmiten en las respuestas acerca de la subjetividad docente se expresan a través del reconocimiento que los profesores afirman poseer de sus alumnos, que a su vez se relaciona con la valorización de su lugar de trabajo como formadora de sujetos; con la calidad de su práctica de la enseñanza –más allá de la antigüedad- y con la necesidad de buscar alternativas ante las actuales problemáticas basadas esencialmente en el desinterés de los estudiantes por aprender en una escuela que no atiende suficientemente estos procesos.

Según Dubet F.(2006) la labor de educar se asocia con las acciones de socializar, formar valores e integrar a los educandos a la sociedad. Pero en la actualidad estos principios no se ven cumplimentados y los docentes sufren una crisis de validez de su trabajo. Pareciera que todo lo anterior era mejor y el futuro no se vislumbra. Según la autora este declive institucional debe ser aprovechado para reflexionar sobre nuevos modos de actuar en la formación de los alumnos a través de construcciones más democráticas y humanas. El trabajo “sobre los otros” que ella plantea apunta esencialmente a modelar valores, sentimientos y formas de ser. Esto último se relaciona con la subjetividad que es considerada como un modo histórico en que surge cada sujeto según las diferentes coyunturas a través de un conjunto de representaciones que se constituyen y ordenan según el ámbito cultural. A su vez la subjetividad es sostenida por el psiquismo donde la relación entre lo consciente y lo inconsciente está atravesada por la represión primaria.

La escuela es un lugar de construcción de subjetividad y fortalecimiento del psiquismo, pero es notoria como la devaluación de normas sociales y culturales, así como la violencia tienen tanta preponderancia en el campo educativo dando lugar a procesos de desubjetivación. El docente se muestra preocupado pero también desvalorizado por una sociedad mercantilista y cosificada. Así y todo sienten un espacio de reconocimiento en los diversos contactos que hacen con sus estudiantes tanto por temas curriculares, como por cuestiones personales, de esta manera sigue siendo la palabra y la escucha el anudamiento primordial que sostiene el legítimo vínculo profesor-alumno.

### **Bibliografía**

- Allidiére N (2004) El vínculo profesor –alumno, Buenos Aires, Biblos
- Antelo E (coord) Qué sabe el que sabe enseñar? Gobierno de la Ciudad Autónoma de Bs As Ministerio de Educación Dirección General de Planeamiento educativo Informe Circulación Interna Julio 2009

- 
- Barthes R** (1982) Fragmentos de un discurso amoroso, México, S XXI
  - Berliner, D.** (1986) In pursuit of the expert pedagogue. Educational Researcher París
  - Blanchard Lavilla C.**(1990)Saber y relación pedagógica: un enfoque clínico Universidad de Buenos Aires, Carrera de Especialización
  - Cordié A** (1998) Malestar en el docente: la educación confrontada con el psicoanálisis, Buenos Aires, Nueva Visión
  - Dubet Francois,** (2006) El declive de la Institución Barcelona Gedisa
  - Dussel I y Southwell M** (2005) “La educación como cuidado entre el amor y la justicia” en El monitor de la educación, publicación del M.E.C. y T. de la Nación, Año 1 N°12
  - Esteve, José M.** 1994 El Malestar Docente. Papeles de Pedagogía. Tercera edición revisada y ampliada. Paidós. Barcelona
  - Freud S.** (2003) Obras Completas, Buenos Aires, Amorrortu
    - (1914) Sobre la psicología del colegial Vol XII
    - (1915) Puntualizaciones sobre el amor de transferencia Vol IX
  - Frigerio G y Diker G** (comp) (2006) Educar figuras y efectos del amor Buenos Aires,Del Estante
  - Gallart Maria A** (2006) La construcción social de la escuela media B As Ed Stella
  - García Arzeno M E**(1995) El educador como figura de identificación, Buenos Aires, Tekne
  - Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J.I.** (2007): Metodología de las Ciencias Sociales. Emecé, Buenos Aires
  - Martínez, D.** (1993) El Riesgo de Enseñar. Secretaría de Cultura y Educación-SUTEBA. Buenos Aires.
  - Marzolla, M. E.** (2005): Contexto subjetividad y enseñanza con jóvenes y adolescentes en Adolescencia y educación. La enseñanza y el quehacer del estudiante. Neuquén, Ed. Educo. U.N.Comahue
  - Perez Gomez A.** (1997) La perspectiva crítica en la socialización y educación en la época posmoderna. Universidad de Málaga España
  - Schnitman D.F.** (1994) Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad, Buenos Aires, Paidós
- 

***PSICÓLOGOS GRADUADOS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. SU INSERCIÓN Y TRAYECTORIA PROFESIONAL COMO ORIENTADORES EDUCACIONALES***

Sánchez Vazquez María José y Cardós Paula Daniela

Instituto de Investigaciones en Psicología (IniPsi), Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata

[mjvazquez@psico.unlp.edu.ar](mailto:mjvazquez@psico.unlp.edu.ar)

## RESUMEN

Se presenta la investigación: “El psicólogo en el contexto educativo: inserción y trayectorias profesionales” (Universidad Nacional de La Plata, 2012-2013). Su objetivo es abordar los procesos de profesionalización de psicólogos que se desempeñan como orientadores educativos (OE) en establecimientos educativos de tres La Plata, Berisso y Ensenada (Buenos Aires).

El diseño es cualitativo, con una muestra intencional de 18 casos. La selección de la misma contempló la delimitación de 3 grupos cuya definición consideró la antigüedad en el ejercicio del cargo de OE: Grupo 1: de 0 a 3 años, Grupo 2: de 4 a 8 años y Grupo 3: más de 8 años.

Se realizaron entrevistas en profundidad con dimensiones que integran niveles descriptivos y metareflexivos, relevando aspectos biográficos y estructurales de las trayectorias profesionales particulares.


Partimos de considerar los procesos de profesionalización como aquellos que transcurren tanto en las instancias de formación inicial como de socialización y actualización profesional. Los mismos implican la configuración de la identidad profesional y la construcción del conocimiento profesional y por ende suponen transformaciones en el ser, estar y hacer en la profesión.

La noción de trayectoria profesional se articula a la idea de profesionalización al remitir a las acciones y prácticas que el profesional desarrolla en el tiempo. Esta dinámica sintetiza la relación entre las estructuras de oportunidades existentes y el aprovechamiento que en particular realizan los sujetos, al poner en juego la propia subjetividad y capacidades profesionales y sociales construidas en contextos particulares.

En esta oportunidad nos centraremos en la relación que es posible establecer entre los aspectos biográficos y estructurales de las trayectorias profesionales en cada caso estudiado. Se focaliza en la formación inicial, indagando la correspondencia entre motivación y formación docente. Asimismo, abordaremos, desde el aspecto metarreflexivo, la inserción laboral y trayectoria profesional en el ámbito educativo, en particular en referencia a la asunción del rol de OE.

El estudio nos ha permitido apreciar que existe una significativa correspondencia entre inserción laboral, trayectoria profesional y configuración de la identidad profesional en contextos escolares, a la hora de dar cuenta de procesos de profesionalización particulares y a la luz de la relación entre formación y práctica profesional.

La construcción de la identidad profesional en los casos abordados está afectada por la restricción que surge en términos de incumbencias profesionales en el marco del sistema educativo provincial. Si bien el psicólogo puede insertarse laboralmente en él, su permanencia con carácter de estable sólo es posible si posee un título docente. A ello se agrega el no reconocimiento del rol de psicólogo y el desempeño en



dicha estructura de otros roles, entre ellos el de OE. De esta manera, aunque las actividades desarrolladas por el psicólogo en el contexto escolar son reconocidas y reguladas por la propia Ley de Ejercicio Profesional, la no existencia de un rol que lo nombre profesionalmente, conlleva al desdibujamiento respecto a la especificidad del conocimiento profesional, a las prácticas que en éste se sustentan y a la configuración de la propia identidad profesional.

No obstante, hemos podido apreciar que, aún en el marco de la conflictividad mencionada, las trayectorias profesionales “en situación” posibilitan la configuración de una identidad profesional y colectiva. Asumir el rol de OE frente a otros actores que habitan la institución escolar posibilita la resignificación en torno a la especificidad de la propia formación y prácticas profesionales consecuentes. Hemos podido establecer que si bien la organización institucional educativa enfrenta en sus restricciones a los/as psicólogos/as a un no reconocimiento explícito de su profesión, posibilita al mismo tiempo la construcción de representaciones acerca de sí mismos/as. Esto ayuda a reflexionar sobre la práctica profesional, estimando competencias necesarias para el desarrollo del rol, configurando y reafirmando aspectos identitarios que definen sus formas de ser, estar y hacer en el contexto escolar.

Finalmente consideramos que los resultados arribados conforman insumos importantes para la profundización respecto de la formación académica en Psicología y la inserción y trayectorias profesionales en el sistema educativo provincial. Los mismos aportan información relevante sobre los requerimientos formativos a considerarse en los procesos de revisión y modificación académico-curricular.


**Palabras claves:** psicólogos - trayectorias - educación – profesionalización

---

## TRABAJO COMPLETO

### Introducción

En la actualidad, la inserción y trayectoria laboral de los psicólogos en contextos escolares dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE) posee una configuración particular, a saber: (1) que estos profesionales logran estabilidad laboral en el sistema educativo provincial con la condición de poseer título docente, (2) que el rol que asumen en las instituciones escolares (como Orientador Educacional) es compartido con otros profesionales (psicopedagogos, profesores y licenciados en ciencias de la educación); y, (3) que en las escuelas bajo la órbita de la DGCyE, los equipos en los que se insertan los psicólogos responden a la organización y dinámica de la Modalidad denominada Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (antes Dirección de



Psicología y Asistencia Social Escolar de la DGCyE). Estas condiciones sitúan al psicólogo en un marco institucional en el cual no sólo no es nombrado como tal, sino que además ve afectada su autonomía profesional; consecuencia esto de la organización jerárquica y burocratización del sistema institucional. El psicólogo que trabaja en contextos educativos ejerce así su práctica profesional en el marco de una compleja trama de normas, roles asignados, expectativas, representaciones, valoraciones que influyen de diferentes modos.

La investigación que presentamos a continuación se centra en los procesos de profesionalización de psicólogos graduados en la Universidad Nacional de La Plata que se desempeñan laboralmente en contextos educativos (UNLP, 2012-2013). El estudio corresponde a una profundización temática teniendo en cuenta los hallazgos realizados sobre ello en dos proyectos previos: “El psicólogo en el contexto escolar: relaciones entre formación y práctica profesional” (UNLP, 2010-2011).

En esta oportunidad nos centraremos en la relación que es posible establecer entre los aspectos biográficos y estructurales de las trayectorias profesionales en cada caso estudiado. Se focaliza en la formación inicial, indagando la correspondencia entre motivación y formación docente. Asimismo, abordaremos, desde el aspecto metarreflexivo, la inserción laboral y trayectoria profesional en el ámbito educativo, en particular en referencia a la asunción del rol de OE.


### **Desarrollos teóricos**

Consideramos los procesos de *profesionalización* como aquellos que transcurren tanto en las instancias de formación inicial como de socialización y actualización profesional. Los mismos implican tanto la configuración de la identidad profesional como la construcción del conocimiento profesional y por ende suponen transformaciones en el ser, estar y hacer en la profesión.

La noción de *trayectoria profesional* se articula a la idea de profesionalización al remitir a las acciones y prácticas que el profesional desarrolla en el tiempo. Esta dinámica sintetiza la relación entre las estructuras de oportunidades existentes y el aprovechamiento que en particular realizan los sujetos, al poner en juego la propia subjetividad y capacidades profesionales y sociales construidas en contextos particulares (Serra, Krichesky & Merodo, 2009).

Se trata de considerar los cursos de vida y de trabajo de las personas teniendo en cuenta los tiempos y contextos en que se desarrollan, a partir de la reconstrucción biográfica de las experiencias formativas y laborales.

Cada trayectoria como itinerario en situación, es particular y remite al mismo tiempo a dimensiones organizadas previamente, más allá de las situaciones concretas. Es un territorio intermedio sin fronteras claras entre sujetos y organizaciones. Es imposible ubicarse sólo del lado del sujeto –que aprende,




enseña, interviene, trabaja- o sólo del lado de la institución-organización –que educa, transmite, cura, etc.-. De esta manera, en un mismo movimiento se constituyen tanto el sujeto como la institución (Nicastro & Greco, 2009).

En este sentido las autoras mencionadas han pensado el concepto de trayectoria relacionado con la temporalidad y la narración, elementos que se ligan a partir del relato subjetivo. En primer lugar, la dimensión del tiempo ubica al sujeto en un proceso de historización propio, el que supone un recorte situacional espacio-temporal que permite ir comprendiendo las razones de estar donde está en la actualidad. Por otra parte, la dimensión narrativa establece que una trayectoria cobra sentido no en función de su linealidad, continuidad o relaciones estables instauradas; sino por el entramado de encuentros, desencuentros, movimientos diversos que van apareciendo en el relato del narrador. Es el mismo narrador el que da sentido a su propia historia contada, dando cuenta de cómo se sitúa en el recorrido establecido y qué relaciones ha establecido con la institución y el colectivo. La temporalidad y la narración se conjugan en el relato de una trayectoria y es su propio autor el que se reconoce en él, delimitando así una identidad propia. Ricoeur (2006) desde la idea de *identidad narrativa* nos permite apreciar los modos en que el sujeto -autor del relato- va configurando formas de identificarse y reconocerse en relación a los otros. Así, la trayectoria profesional se constituye en una dimensión de suma importancia en la construcción de identidades imprimiendo una forma de ser y hacer en la profesión (Gewerc, 2001).

Finalmente, la *identidad profesional* remite a una construcción que en términos sociales presenta una fuerte articulación con el mundo del trabajo (Svampa, Auyero & otros, 2000; Martuccelli & Svampa, 1997). Pacenza & Andritotti (2005) consideran que dicho concepto permite esclarecer el carácter de construcción identitaria colectiva de los individuos en sociedades complejas, fundamentalmente en torno al trabajo. Las relaciones sociales constituyen el marco que hace posible la configuración de la identidad.

Para Melucci (2001; 1994) la identidad colectiva es un proceso a partir del cual los actores producen las estructuras cognoscitivas comunes que les permiten valorar el ambiente y calcular los costes y beneficios de la acción. La identidad colectiva es entendida como una definición interactiva y compartida por varios individuos y que concierne tanto a las orientaciones de la acción, como al ámbito de restricciones y oportunidades en el que ésta tiene lugar. Por otra parte, la presencia de una identidad colectiva requiere además de una alteridad adversaria –un “nosotros” frente a un “ellos”- que establece y dota de sentido, de pertenencia grupal. No obstante, la búsqueda de la identidad social debe contener la dimensión subjetiva y colectiva de la experiencia individual. Dubar (2002) afirma que la identidad es el resultado a la vez estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y



estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones.

En el caso de las historias de vida profesional es en los relatos donde es posible desentrañar las representaciones y rasgos que identifican a esos profesionales, que ayudan a comprender qué significa ser en ese contexto particular.

### **Metodología**

El proyecto presentado se inscribe en un enfoque de investigación cualitativo, de diseño flexible. La unidad de análisis ha sido delimitada como las trayectorias profesionales de psicólogos insertados en el ámbito educativo desempeñando el rol de Orientadores Educativos (OE). Se utilizó como estrategia metodológica una entrevista en profundidad, diseñada ad-hoc, con el objetivo de relevar aspectos biográficos y estructurales que se despliegan en esas trayectorias, teniendo en cuenta los atravesamientos históricos, sociales, institucionales y culturales.

Los sujetos participantes del estudio conforman la muestra con la cual se trabajó en el proyecto del periodo anterior 2010-2011 ya citado (18 casos: 16 mujeres y 2 varones). Considerando los criterios utilizados por diversos autores en relación al desarrollo profesional docente (Gimeno Sacristán, 1988; Davini, 1995; Diker & Teriggi, 1997) fueron delimitados 3 grupos respecto a la antigüedad en el ejercicio del cargo: Grupo 1: de 0 a 3 años, entre 35 y 39 años; Grupo 2: de 4 a 8 años, entre 38 y 45 años; Grupo 3: más de 8 años, entre 43 y 52 años.

En relación a las dimensiones seleccionadas para este proyecto, estas son retomadas y profundizadas desde algunas categorías investigadas en el proyecto anterior. Se tematizan los siguientes aspectos:

(1) Aspectos Formales: Estos describen indicadores que contextualizan la formación y el trayecto del psicólogo en el área educacional. Los mismos comprenden título docente obtenido por el profesional psicólogo, año de obtención, actualización de posgrado y aspectos descriptivos de la trayectoria profesional en el ámbito educativo (lugares, cargos, período de permanencia, situación laboral actual).

(2) Aspectos Biográficos: Evocan vivencias y motivaciones referidas al trayecto formativo y laboral en relación al área educacional. Respecto de la trayectoria profesional, se profundiza sobre las condiciones y circunstancias de la primera inserción en el área.

(3) Aspectos Metareflexivos: Refieren al análisis crítico que pueden realizar los/as entrevistados/as sobre el rol desempeñado en relación a las motivaciones, elecciones, oportunidades y expectativas respecto de la experiencia laboral; sobre los aspectos facilitadores y obstaculizadores para el desempeño profesional del rol mencionado y sobre los saberes teóricos y aplicados construidos en el proceso de profesionalización para el desempeño del cargo.



## Resultados

De la muestra original (18 psicólogos/as), se entrevistan finalmente para este proyecto 15 individuos, cinco por cada grupo. En cuanto a la formación de este grupo podemos destacar que 12 de los/as entrevistados/as poseen títulos de Licenciado/a y Profesor/a en Psicología. Los 3 casos restantes sólo cuentan con el título de Licenciado/a aunque poseen formación y/o capacitación docente.

Los Aspectos Formales fueron integrándose en los otros dos niveles a partir de los relatos de los/as entrevistados/as, y ayudaron a circunscribir cada trayectoria profesional en particular.

Respecto de los Aspectos Biográficos, se han considerado relevantes para esta presentación por un lado, dichos que refieren a la categoría de motivación y su relación con la obtención del título docente; y, por otra parte, narraciones que relatan la trayectoria profesional, la que presenta tanto el recorrido formal realizado como y la representación que de sí mismo tiene el sujeto en esa trayectoria.

En lo que hace a los argumentos presentados por los profesionales entrevistados sobre los motivos de su elección por realizar una carrera docente observamos diversidad y al mismo tiempo recurrencia en cada uno de los grupos.

En el Grupo 1 la mayor parte de los sujetos refiere como motivación la necesidad de obtención del título docente como posibilidad de inserción laboral y/o continuidad en el lugar de trabajo. Algunos/as de los entrevistados/as relacionan esta motivación inicial con otras circunstancias y decisiones tomadas a la luz de sus trayectorias particulares. A continuación, presentamos algunas viñetas ilustrativas:

### Grupo 1


*-“Yo me encontré trabajando... uno de los trabajos que tuve previamente aún sin el título docente fue en una institución educativa (...) Precisaba un título docente, por lo tanto el que más tenía cerca era el que complementaba mi carrera de base”.*

*-“Una cuestión pragmática de que necesitaba trabajar y que con el profesorado me iba a recibir antes. Después en la realidad me resultó totalmente distinto (...) En lo concreto me recibí primero de licenciada y luego de profesora, una calcula pero no siempre”.*

Respecto de los Grupo 2 y 3, las motivaciones iniciales aparecen más diversificadas; las mismas giran en torno tanto a la posibilidad laboral, al interés, gusto y/o vocación personal, o a las distintas circunstancias familiares.

### Grupo 2:

*- “A lo educativo fui primero, porque bueno, nosotras somos tres hermanas (...) la familia dijo bueno les podemos bancar una carrera terciaria corta. Después me gustó mucho la docencia y después ya estando*



*digamos cansada de estar frente al grado y bueno, como ya me había recibido y consideraba que tenía herramientas para trabajar en educación desde otro lugar. Entonces bueno me pasé a Psicología en el 2003.”*

Grupo 3:

*–“Dos cosas influyeron en eso: Primero, la parte docente siempre me gustó, jugaba de chica (...). Mi mamá fue maestra y después directora. Yo ingresé a la docencia cuando ella se jubiló. El segundo motivo que terminó de definir era que la carrera de psicología, a la que tenía intenciones de ingresar estaba cerrada en La Plata, estaba en Bs. As., pero se me complicaba. Con lo cual resuelvo estudiar docencia, en ese interín se reabre la carrera y me inscribo en psicología.”*


En síntesis, podemos observar que los sujetos entrevistados hacen referencia a los atravesamientos que en sus trayectorias van configurando las maneras de ser, estar y hacer en la profesión y sus transformaciones desde un rol específico como puede ser el de OE en educación. Los motivos y/o intereses que los lleva a elegir la carrera docente orientan las trayectorias formativas y laborales configuradas en función de las posibilidades que los contextos históricos, económicos y familiares delinean. En algunos casos, es explícita “la elección” en función de aspectos vinculados a la actividad docente en términos vocacionales (el gusto por la educación) y/o profesionales (el interés por la enseñanza y/o la orientación educacional).

En lo que respecta a los relatos que cada uno va elaborando sobre su propia trayectoria en el ámbito educativo hemos apreciado el juego que se establece entre las oportunidades que ofrece el sistema educativo y el aprovechamiento que realizan los sujetos atendiendo a su propia subjetividad y capacidades profesionales. Los temores, las creencias, las representaciones construidas sobre sus saberes profesionales y prácticos, las oportunidades que la organización y reorganización del sistema educativo presentan, la influencia de otros actores, se aprecian en los siguientes pasajes:

Grupo 1:

*“Me recibí en 2007, el primer cargo lo tuve un año después porque no me animaba a empezar en educación (...) me era dificultoso ir a los actos públicos, no entendía los códigos (...) me animé a trabajar el mes que tuve vacaciones en la fundación (en la que trabajaba como acompañante terapéutico)”.*

Grupo 2:



*(...)estuve muchos años como Maestra de Grupo en los Centros Educativos Complementarios (...)Pero bueno, era un momento que no había cargos de recuperadora, de OE, así que lo que podía tomar era eso (...) Después fue el momento que surgió el tercer ciclo de la EGB, lo cual nos favoreció a nosotras que teníamos el título de profesoras, teníamos muchísimo puntaje. (...) Trabajé unos años como preceptora y por distintas cuestiones me desplazaron del cargo y me vino bárbaro porque volví al cargo de OE (...) en el 2001 llegan unas titularizaciones masivas para los que habían tomado cargo en su momento en el tercer ciclo de EGB. Así que me llega la titularización para la preceptoría. Tuve la intención de renunciarla, cuando voy a secretaría de inspección me dicen que no cometa ese error porque no hay cargos para titularizar en psicología. Quedate con esto y después pedís el movimiento. Así que hice eso, me quedé tres años en una escuela hasta que pude pedir el movimiento”.*

En relación a los Aspectos Metarreflexivos, se ha observado un discurso común a los tres grupos indagados respecto de la categoría de identidad. De modo homogéneo los entrevistados remiten lo problemático que resulta la ubicación de su rol en ámbitos educativos, donde sienten que tienen que oscilar (y optar) entre “ser psicólogo o ser OE”. No obstante esta posición compartida por varios/as de los entrevistados/as, en algunos casos el relato se transforma en una reflexión sobre sus competencias y su quehacer e identidad profesional y el lugar que ocupan en el juego de relación con los otros actores institucionales (pares, docentes, alumnos, directivos, familias).

Al respecto, algunos ejemplos:

Grupo 1:

*- “Nosotros no somos psicólogos. Yo no me considero psicólogo en la escuela. Tengo una perspectiva, tengo formación de psicólogo pero el cargo que me trajo a trabajar acá es el de docente”*

Grupo 2

*-“Soy la misma persona y lo hago desde los mismos criterios y sin embargo mi palabra tiene más peso si lo hago desde mi práctica privada que desde la escuela.”*

Grupo 3

*-“Sentí un contraste grande durante los primeros años, después tuve más claridad sobre cuál era mi rol de OE. Yo me encargo de no decir que soy psicóloga. ‘Licenciada’ no lo uso acá (ni siquiera en el sello) Acá soy OE no Licenciada en Psicología. Esto me ayuda a darme cuenta que estoy en otra cosa. Lo otro lo desarrollo en el consultorio. Mi título habilitante es el de Licenciada en Psicología, pero acá soy OE.”*

## Consideraciones finales

El desarrollo de los estudios previos mencionados nos ha permitido apreciar que existe una significativa relación entre inserción laboral, trayectoria profesional y configuración de la identidad profesional en contextos escolares, a la hora de dar cuenta de procesos de profesionalización particulares y a la luz de la relación entre formación y práctica profesional.

La construcción de la identidad profesional en los casos abordados está afectada particularmente por la restricción que surge en términos de incumbencias profesionales en el marco del sistema educativo provincial. Si bien el psicólogo puede insertarse laboralmente en él, su permanencia con carácter de estable sólo es posible si posee un título docente. A ello se agrega el no reconocimiento del rol de psicólogo y el desempeño en dicha estructura de otros roles, entre ellos el de OE. De esta manera, aunque las actividades desarrolladas por el psicólogo en el contexto escolar son reconocidas y reguladas por la propia Ley de Ejercicio Profesional, la no existencia de un rol que lo nombre profesionalmente, conlleva al desdibujamiento respecto a la especificidad del conocimiento profesional, a las prácticas que en éste se sustentan y a la configuración de la propia identidad profesional.

No obstante, hemos podido apreciar que la asunción del rol en dicha situación admite diversos matices. Aún en el marco de la conflictividad mencionada, se observa cómo las trayectorias profesionales “en situación” posibilitan la configuración de una identidad profesional y colectiva. Asumir el rol de OE en relación a otros actores que habitan la institución escolar posibilita la resignificación en torno a la especificidad de la propia formación y prácticas profesionales consecuentes. Así la identidad profesional del psicólogo en el ámbito educativo provincial se va configurando de modo peculiar. Reflexionar acerca de las tensiones que se generan en el proceso de construcción de la identidad profesional del Licenciado/a y/o Profesor/a en Psicología nos ha permitido, establecer que si bien la organización institucional educativa enfrenta en sus restricciones a los/as psicólogos/as a un no reconocimiento explícito de su profesión, posibilita al mismo tiempo la construcción de representaciones acerca de sí mismos/as. Esto ayuda a reflexionar sobre la práctica profesional, estimando competencias necesarias para el desarrollo del rol, configurando y reafirmando aspectos identitarios que definen sus formas de ser, estar y hacer en el contexto escolar.

Entendemos que estos hallazgos cobran valor a la hora de evaluar aspectos críticos, necesidades y demandas vinculados a la formación de grado de los psicólogos y su relación con la práctica profesional.

## Bibliografía

Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

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

- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades*. Barcelona: Gedisa.
- Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 5 (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750203>.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *Modelos de profesionalización docente y cambio educativo*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Martuccelli, D. & Svampa, M. (1997). *La plaza vacía. Las transformaciones del peronismo*. Buenos Aires: Losada.
- Melucci, A. (1994). Asumir un compromiso: Identidad y movilización en los movimientos sociales. *Zona Abierta*, 69, 153-178.
- Melucci, A. (2001). *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*. Madrid: Trotta.
- Nicastro, S. & Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Pacenza, M. I. & Andritotti, R. (2005). La identidad laboral frente a los tiempos difíciles. Un análisis comparado de distintos grupos profesionales en dos Servicios Públicos de salud mental del partido de General Pueyrredón. En *Actas 4to. Congreso Asociación de especialistas en Estudios del Trabajo (Aset)*. Recuperado de <http://www.iceci.edu.co/ret/documentos/Ponencias%20pdf/095.pdf>
- Ricoeur, P. (2006). *El sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Serra, J., Krichesky, G. & Merodo, A. (2009). Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la Universidad Nacional de General Sarmiento. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (1), 195-208. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711733014>
- Svampa, M., Auyero, J. & otros (2000). *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires: Biblos

---

**LA ESCRITURA DE TEXTOS A LA FINALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA: MARCO CONCEPTUAL E INSTRUMENTOS PARA SU EVALUACIÓN**

Zabaleta, Verónica

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata

[veronicazabaleta@gmail.com](mailto:veronicazabaleta@gmail.com)

## RESUMEN

El presente trabajo se propone analizar el desempeño en escritura de textos de alumnos que finalizan la educación primaria. El mencionado análisis se inscribe en el marco de un proyecto de investigación más amplio que indaga, desde un diseño longitudinal, el proceso de cambio en diferentes habilidades implicadas en la lectura y en la escritura entre dos tiempos de evaluación: a la finalización de la Educación Primaria y a la finalización de la Educación Secundaria Básica. Se consideran el instrumento de evaluación diseñado, los criterios de análisis de las producciones y resultados preliminares obtenidos. Se hace referencia al marco conceptual y a la metodología de evaluación de la escritura en el Programa de Evaluación de la Calidad Educativa de la Provincia de Buenos Aires y en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) organizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), por constituir ambos importantes antecedentes del estudio.

En la investigación se incluyeron 78 niños de ambos sexos (promedio de edad: 12 años y 3 meses), pertenecientes a cuatro establecimientos educativos de la ciudad de La Plata y Gran La Plata, organizados en dos grupos de acuerdo al estrato sociocultural de procedencia: medio-bajo (G1) o medio-alto (G2).


La evaluación de la escritura de textos se realizó a partir de una consigna que solicita producir un escrito sobre un animal (a elección del alumno) y que diferencia dos pasos: la elaboración de un borrador y la producción de una versión final en un espacio destinado para tal fin, considerando un conjunto de recomendaciones que hacen a la revisión de lo elaborado.

Los datos se recogieron en los establecimientos educativos, aplicándose el instrumento descrito en forma colectiva.

Las producciones escritas por los alumnos fueron transcritas, respetando las características de la versión original. Se procedió a su lectura y a la elaboración de criterios de análisis provisorios, considerando la opinión de expertos. Finalmente se construyeron distintos indicadores para el análisis del conjunto de las producciones: uso del borrador, extensión de los textos y errores en los niveles: normativo, semántico, morfo-sintáctico y pragmático.

El análisis de los resultados, que refiere la presencia de errores situados en los diferentes niveles en las producciones realizadas por los alumnos, permite afirmar que, al finalizar la educación primaria, el aprendizaje de la escritura de textos no ha concluido.

Sin embargo, es importante señalar que más allá de la persistencia de aspectos a trabajar en la escritura del conjunto de los alumnos, es posible observar desempeños diferenciales en sujetos que proceden de diferentes establecimientos educativos y contextos hogareños. Si bien el proceso de alfabetización no se



encuentra concluido para ninguno de los grupos, en el G1, los errores de puntuación, de concordancia y la dificultad para construir textos coherentes, alcanzan niveles críticos que deben atenderse especialmente.

Los marcos conceptuales y las metodologías de evaluación derivadas de éstos acuerdan en la consideración de la escritura no solo como un producto sino como un proceso, idea ampliamente influida por el modelo cognitivo propuesto por Flower y Hayes en la década del 80.

En este sentido las consignas de evaluación se construyen de modo tal de favorecer el proceso de la escritura, es decir, indagar cómo se planifica un escrito, cómo finalmente se lo produce y la importancia de la revisión. Se acentúa, por otra parte, la relevancia de aspectos pragmáticos ligados a la adecuación a la situación comunicativa, lo que también se explicita en las consignas propuestas. Por último, es importante señalar que tanto los resultados analizados como las consideraciones presentadas, ligadas a la importancia de construir instrumentos de evaluación coherentes con los modelos teóricos de producción textual, tienen importantes derivaciones para la enseñanza de la escritura de textos.


**Palabras claves:** escritura – texto – evaluación - escolarización

---

## **TRABAJO COMPLETO**

### **INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo se propone analizar el desempeño en escritura de textos de alumnos que finalizan la educación primaria, procedentes de cuatro establecimientos educativos diferentes de la ciudad de La Plata. El mencionado análisis se inscribe en el marco de un proyecto de investigación (1) que indaga, desde un diseño longitudinal, el proceso de cambio en diferentes habilidades implicadas en la lectura y en la escritura entre dos tiempos de evaluación: a la finalización de la Educación Primaria y a la finalización de la Educación Secundaria Básica. Se presenta el instrumento de evaluación diseñado, los criterios de análisis de las producciones y los resultados obtenidos. Se considera el modo en que se examina el desempeño en escritura en el marco de programas de evaluación de los aprendizajes. En otro artículo (Zabaleta, 2009) hemos hecho referencia a cuatro operativos de evaluación en los que Argentina ha participado: Programme for International Student Assessment (PISA - OCDE), el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) organizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y, específicamente en nuestro país, el Operativo Nacional de Evaluación (ONE) y el Programa de Evaluación de la Calidad Educativa de la Provincia de Buenos Aires. En este trabajo se alude al marco conceptual y a la metodología de evaluación de la



escritura en el programa que se lleva a cabo en la provincia de Buenos Aires y en el SERCE. Cabe señalar que el Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos (PISA) y el ONE no examinan esta competencia. Por esto no se incluirán en la presentación.

## **ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO**

### *Programa de Evaluación de la Calidad Educativa de la Provincia de Buenos Aires*

El Programa comenzó a llevarse a cabo en el año 2000 bajo la responsabilidad de la Dirección provincial de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa.

Entiende que la calidad de la educación sólo puede analizarse teniendo en cuenta los puntos de partida desiguales de las poblaciones y las instituciones. Por lo tanto, la calidad educativa debe ser referida al nivel en que cada escuela -según sus condiciones- logra que los alumnos progresen a partir de situaciones iniciales diferentes. Por esto se evalúa a los mismos sujetos en dos momentos para poder relevar los cambios producidos: cuando los alumnos cursan 7º año y cuando cursan 9º año de la E.G.B. (actual tercer año de la Educación Secundaria Básica).

En el área de Lengua se exploran tres de las cuatro competencias comunicativas básicas: escuchar, leer y escribir.

La escritura se concibe como una competencia que abarca multiplicidad de microhabilidades. Se analizan tres aspectos: la comunicación escrita, la escritura como proceso y el texto como producto. Se parte de reconocer que la situación comunicativa de un texto escrito difiere de la de un texto oral. Asimismo, se retoma el modelo cognitivo elaborado por Flower y Hayes (1996) que propone a la escritura como un proceso recursivo que incluye: planificación, puesta en texto y revisión y autocorrección. Por último, se analiza el producto del proceso de escritura: el texto.

La metodología de evaluación propone examinar no solo el producto sino el proceso de escritura. Solicita la producción de un texto descriptivo de divulgación científica, análogo a uno previamente leído al examinarse la comprensión lectora (2) y la consigna elaborada indica el propósito de la tarea de producción, el contexto de utilización del escrito, el lector al que debe dirigirse, el prototipo textual y el género y el tema que debe tratarse. Se organiza de manera que permitiera elaborar un plan mental, un borrador, seguir determinadas sugerencias de auto-evaluación y construir una versión final.

La evaluación de las producciones se realiza a partir de una grilla analítica que considera aspectos ligados al uso del borrador y al texto pasado en limpio. En este último caso se especifican criterios de análisis de los textos construidos que respetan la consigna y otros criterios que pueden utilizarse con independencia de si el texto producido refiere o no a la misma. Entre ellos se incluyen: la cantidad de errores normativos, la coherencia, la cohesión, legibilidad, presentación, etc.



## *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*

El SERCE es una evaluación del desempeño de los estudiantes realizada en América Latina y el Caribe. Es organizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación y se enmarca dentro de las acciones de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO, Santiago). Evalúa el desempeño alcanzado por estudiantes de 3º y 6º grados de Educación Primaria en Lectura, Escritura y Matemática, mientras que la evaluación de Ciencias se lleva a cabo sólo en 6º grado de Educación Primaria.

La consigna utilizada, similar a la utilizada en el programa de la provincia de Buenos Aires, solicita la producción de un texto que se publicará en una enciclopedia. Se trabaja con dos cuadernillos: en un caso el tema es el perro y en otro el pan. Se especifican tres pasos que se corresponden con los procesos de planificación, revisión y textualización. En primer lugar, solicita completar un borrador que se presenta en la forma de tabla donde las columnas indican subtemas sobre el tema general. En el segundo paso se dan sugerencias para la revisión del borrador. En tercer lugar se solicita la transformación del borrador en texto y la elaboración de un título.


Los textos pedidos en sexto grado son descripciones enciclopédicas y la situación comunicativa se caracteriza por ser escrita y formal. Respecto a la extensión de los textos se solicita expandir cuatro ideas complejas, es decir, no se sigue el criterio más clásico de solicitar determinada cantidad de palabras o renglones.

En la evaluación de las producciones se consideran aspectos denominados básicos que aluden a la utilización del borrador y a la diferenciación entre textos y no textos; aspectos ligados al proceso de escritura, es decir, al pasaje del borrador al texto definitivo y aspectos que analizan el texto final.

El enfoque adoptado para la evaluación de la escritura se fundamenta en la consideración de tres modelos: procesual cognitivo, de expertos y novatos y contextual.

Un modelo teórico reconocido como influyente en los ámbitos educativos es el elaborado por Hayes y Flower (1980), quienes analizaron los procesos mentales implicados en la producción de textos. Tanto en el Operativo de evaluación de la provincia de Buenos Aires como en el llevado a cabo por el LLECE para América Latina y el Caribe, el marco conceptual retoma este modelo, fundamentando la modalidad que adopta el instrumento de evaluación construido. Por esto ambos apuntan a evaluar no solo el texto como producto sino también el proceso de escritura en el que intervienen, la planificación, la traducción y la revisión. El escritor no apela a estos procesos de manera secuencial, sino recursiva.

Este modelo ha recibido algunas críticas ligadas a la poca consideración de la “puesta en texto” y de las dimensiones lingüísticas de la redacción. Además parece basarse en el análisis de la actividad que



realizan escritores adultos “expertos”, pero no considera el proceso de aprendizaje de escritores principiantes, cuyas habilidades se encuentran en desarrollo.

Por esto, Bereiter y Scardamalia (1987) han propuesto un modelo que intenta precisar las diferencias entre escritores expertos e inexpertos o novatos. Sin embargo, no tiene en cuenta el papel del contexto en la producción. En este sentido, el llamado modelo del interaccionismo sociodiscursivo entenderá la producción de textos como un proceso social originado en la interacción. Esto se vincula al interés en las consignas de evaluación de especificar el destinatario del escrito y el contexto de circulación del mismo (Sanchez Abchi, Romanutti & Borzone, 2007).

Sánchez Abchi & Borzone (2010) señalan la importancia de integrar los aportes de los modelos cognitivos y socioculturales, fundamentalmente a la hora de diseñar propuestas de enseñanza.

## **MATERIAL Y MÉTODOS**

### **Sujetos**

Se incluyeron en el estudio 78 niños de ambos sexos (promedio de edad: 12 años y 3 meses), pertenecientes a cuatro establecimientos educativos de la ciudad de La Plata y Gran La Plata. Las instituciones se diferencian de acuerdo al tipo de gestión y/o dependencia: dos escuelas estatales provinciales, una escuela dependiente de la UNLP y una de gestión privada. Se conformaron dos grupos: el primero (G1) integrado por los sujetos de las dos primeras escuelas y el segundo (G2), por los alumnos de las dos restantes. Se utilizó como criterio los datos de ocupación y escolaridad de los padres y la población objetivo de las escuelas: nivel sociocultural medio-bajo (G1) y nivel medio-alto (G2).

### **Instrumentos**


La evaluación de la escritura de textos se realizó a partir de una consigna que solicita producir un escrito sobre un animal (a elección del alumno) y que, al igual que las analizadas en el apartado precedente, diferencia dos pasos: la elaboración de un borrador y la producción de una versión final en un espacio destinado para tal fin, considerando un conjunto de recomendaciones que hacen a la revisión de lo elaborado. El borrador adopta el formato de tabla donde las columnas indican aspectos sobre los que puede tratar el escrito.

### **Procedimientos**

#### *Obtención de datos*

Los datos se recogieron en los establecimientos educativos, previa obtención del consentimiento informado de los padres de los sujetos examinados. Se aplicó el instrumento descrito en forma colectiva.

#### *Análisis y elaboración de los datos*



Las producciones escritas por los alumnos fueron transcritas, respetando las características de la versión original. Se procedió a su lectura y a la elaboración de criterios de análisis provisorios, considerando la opinión de expertos. Finalmente se construyeron distintos indicadores para el análisis del conjunto de las producciones:

I. Uso del borrador: cantidad de ítems del borrador completados correctamente y cantidad de contenidos del borrador que reaparecen en la versión final del escrito. Este indicador no se analizará en este trabajo por cuestiones de espacio.

II. Extensión del texto. Cantidad de oraciones (contabilizadas de acuerdo a la puntuación del autor del escrito) y de palabras.

III. Nivel normativo. Cantidad de errores cometidos en acentuación, ortografía, puntuación y uso de mayúsculas. Se calculó un índice: cantidad de errores / Nº total de palabras x 100.

IV. Nivel morfosintáctico. Cantidad de errores de concordancia u otros errores de construcción sintáctica de oraciones sobre el total de palabras. También en este nivel se analizó el uso de conectores (variedad y cantidad).

V. Nivel semántico. Cantidad de errores léxicos calculados sobre el total de palabras. En este nivel se procedió además a calificar el nivel de coherencia de los textos producidos en una escala de 0 a 2 puntos, donde 0 indica coherencia baja, 1 coherencia media y 2 coherencia alta. Finalmente se consideró la adecuación o inadecuación del título seleccionado para el escrito.

VI. Nivel pragmático. Refiere a la adecuación a la situación comunicativa.

Los resultados se volcaron en una base de datos. Se calcularon estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) e inferenciales (pruebas de diferencias entre medias) Asimismo se consideraron en relación con la distancia a la media, cuatro categorías de desempeño: inferior a la media, promedio bajo, promedio alto y superior a la media, calculándose el porcentaje de casos situados en cada categoría para cada grupo.

## **RESULTADOS**

### *Extensión del texto*

Aparecen diferencias que alcanzan significación estadística (calculadas sobre la base de las puntuaciones medias y los desvíos estándar) entre la cantidad de palabras y oraciones que utiliza cada uno de los grupos (total palabras G1: M= 58,25; DE= 24,56; G2: M= 81,09; DE= 36,52,  $p= .02$ ; cantidad oraciones G1: M= 3,63; DE= 2,33; G2: M = 5,82; DE= 2,34,  $p= .004$ ).

En el G1 el mayor porcentaje de los casos (81,25%) produjo escritos que se sitúan en extensión por debajo del valor de la media (considerando la Media y el DE del grupo total). En el G2 el 36,3% se situó

en esa posición. Además, los valores promedio de cada grupo se encuentran afectados por la presencia de valores extremos lo que se pone de manifiesto en los valores amplios de los DE.

#### *Nivel normativo*

En los escritos analizados aparecen diferentes tipos de errores normativos, pero en el G1 prevalecen los referidos al uso de los signos de puntuación, y en el G2 los errores de acentuación. Los rangos son amplios, particularmente en el G1, de modo tal que se observa una gran variabilidad intragrupal (ver Tablas 1 y 2).

**Tabla 1.**

#### **Errores normativos del G1 y del G2: Total de errores, Media, Desvío Estándar y Rango**

| Errores normativos | GRUPO 1 |      |      |       | GRUPO 2 |      |      |       |
|--------------------|---------|------|------|-------|---------|------|------|-------|
|                    | Tot.    | Med  | DE   | Rango | Tot.    | Med  | DE   | Rango |
| Ortografía         | 44      | 2,75 | 3,02 | 0-11  | 37      | 1,68 | 2,08 | 0-9   |
| Mayúsculas         | 23      | 1,44 | 2,00 | 0-6   | 8       | 0,36 | 0,95 | 0-4   |
| Acentos            | 45      | 2,81 | 2,93 | 0-11  | 45      | 2,05 | 2,21 | 0-8   |
| Puntuación         | 89      | 5,56 | 7,64 | 2-15  | 41      | 1,86 | 1,52 | 0-4   |

Al comparar las producciones del G1 y del G2 respecto del nivel normativo se observan diferencias que alcanzan significación estadística en todos los indicadores utilizados, a favor de las producciones del G2.

**Tabla 2.**

#### **Porcentaje de errores normativos de ambos grupos sobre total de palabras**

| Errores normativos | Grupo 1            | Grupo 2             | z    | p     |
|--------------------|--------------------|---------------------|------|-------|
|                    | Total palabras 932 | Total palabras 1784 |      |       |
| Ortografía         | 4,72%              | 2,07%               | 3,43 | 99,96 |
| Mayúsculas         | 2,46%              | 0,44%               | 3,80 | 99,99 |
| Acentuación        | 4,82%              | 2,52%               | 2,90 | 99,62 |
| Puntuación         | 9,54%              | 2,29%               | 7,07 | 99,99 |
| Total errores      | 21,8%              | 7,39%               | 9,69 | 99,99 |

#### *Nivel morfosintáctico*

El mayor número de errores morfosintácticos se sitúa en el establecimiento de la concordancia, apareciendo un número reducido de construcciones sintácticas erróneas no debidas a aquella.

**Tabla 3.**

**Errores morfosintácticos del G1 y del G2: Total de errores, Media, Desvío Estándar y Rango**

| Errores normativos                       | GRUPO 1 |       |      |       | GRUPO 2 |       |     |       |
|--|---------|-------|------|-------|---------|-------|-----|-------|
|  | Tot.    | Media | DE   | Rango | Tot.    | Media | DE  | Rango |
| Concordancia                             | 43      | 2,69  | 3,40 | 0-9   | 37      | 1,68  | 1,7 | 0-6   |
| Otros errores de construcción sintáctica | 8       | 0,50  | 0,89 | 0-3   | 7       | 0,32  | 0,6 | 0-2   |

La comparación del desempeño de ambos grupos permite observar diferencias significativas entre ellos respecto de los errores de concordancia, no en los otros errores de construcción sintáctica.

**Tabla 4**

**Porcentaje de errores morfosintácticos sobre el total de palabras**

| Errores morfosintácticos | Grupo 1            | Grupo 2             | z    | p     |
|--------------------------|--------------------|---------------------|------|-------|
|                          | Total palabras 932 | Total palabras 1784 |      |       |
| Concordancia             | 4,60%              | 2,07%               | 3,31 | 99,94 |
| Otros errores            | 0,85%              | 0,39%               | 1,37 | 83,24 |
| Total                    | 5,47%              | 2,46%               | 3,62 | 99,98 |

Asimismo se analizaron los recursos léxico-gramaticales (conjunciones y otros marcadores discursivos) que establecen distintos tipos de relaciones entre palabras, cláusulas y oraciones.

El G2 utiliza mayor cantidad y variedad de conectores que el G1.

Sólo en el G2 aparece el uso de matizadores y reforzadores (Negroni, xxxx), como, por ejemplo, “pero también”, “y también”. Ambos grupos utilizaron preferentemente marcadores aditivos, fundamentalmente “y”.

*Nivel semántico*

En primer lugar, tomando en consideración la comparación de la cantidad de errores léxicos que comente cada grupo, no muestra diferencias que alcancen significación estadística ( $P= 60,46$ ;  $z= 0,84$ ).

En segundo lugar, respecto de la coherencia, las producciones del G1 y G2 se distribuyen diferencialmente.

En el G1 el mayor porcentaje de las producciones se situaron entre los niveles 1 y 2; en el G2 se distribuyen en los niveles 2 y 3, principalmente en este último que da cuenta de textos altamente coherentes.

**Tabla 5.**


**Coherencia Textual del G1 y del G2 según niveles**

| <b>Grupo</b> | <b>Nivel 1</b> | <b>Nivel 2</b> | <b>Nivel 3</b> |
|--------------|----------------|----------------|----------------|
| Grupo Total  | 31, 6%         | 34,2%          | 34,2%          |
| G1 T1        | 56,25%         | 37,5%          | 6,25%          |
| G2 T1        | 13,64%         | 31,82%         | 54,54%         |

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

El análisis de los resultados de la investigación, que refiere la presencia de errores situados en diferentes niveles (normativo, semántico, morfosintáctico, pragmático) en las producciones realizadas por los alumnos, permite afirmar que, al finalizar la educación primaria, el aprendizaje de la escritura de textos no ha concluido. Es decir, que el primer ciclo de la Educación Secundaria debería asumir el desafío de favorecer el aumento progresivo de la complejidad de las producciones al tiempo que intervenir sobre las dificultades aún presentes. Sin embargo, es importante señalar que más allá de la persistencia de aspectos a trabajar en la escritura del conjunto de los alumnos, es posible observar desempeños diferenciales en sujetos que proceden de diferentes establecimientos educativos y contextos alfabetizadores hogareños. Si bien el proceso de alfabetización no se encuentra concluido para ninguno de los grupos, en el G1, los errores de puntuación, de concordancia y la dificultad para construir textos coherentes, alcanzan niveles críticos que deben atenderse especialmente.

Los marcos conceptuales y las metodologías de evaluación derivadas de éstos acuerdan en la consideración de la escritura no solo como un producto sino como un proceso, idea ampliamente influida por el modelo cognitivo propuesto por Flower y Hayes en la década del 80. Si bien este modelo ha recibido críticas vinculadas a algunos aspectos poco desarrollados, aún sus planteos resultan fructíferos y vigentes. En este sentido las consignas de evaluación se construyen de modo tal de favorecer el proceso de la escritura, es decir, indagar cómo se planifica un escrito, cómo finalmente se lo



produce y la importancia de la revisión. Se acentúa, por otra parte, la relevancia de aspectos pragmáticos ligados a la adecuación a la situación comunicativa, lo que también se explicita en las consignas propuestas. Esto establece diferencias respecto a otros modos de evaluar la escritura en los que sólo se solicita la redacción sobre un determinado tema sin que quede claro para el escritor, para qué, para quiénes escribe y en qué contexto hipotético circulará su producción.

Por último, es importante señalar que tanto los resultados analizados como las consideraciones presentadas, ligadas a la relevancia de construir instrumentos de evaluación coherentes con los modelos teóricos de producción textual, tienen importantes derivaciones para la enseñanza de la escritura de textos.

## NOTAS

(1) Se trata del proyecto de investigación *“Perfiles de lectura y escritura en niños de EPB y ESB. El impacto de los años de escolaridad”*, aprobado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET – Becas de Postgrado Tipo I y II) y por la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Directora: Psic. Irma Telma Piacente.

(2) La indagación de la lectura se realizó a partir de un diario, llamado “La Posta”, construido para el dispositivo de evaluación, sobre la base de la idea de que este portador textual permite incluir una variedad de textos auténticos, es decir, tal como circulan en la realidad.

## Bibliografía


Bereiter, C. & Scardamalia M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

DGCyE de la Provincia de Buenos Aires, Programa de Evaluación de la Calidad Educativa (2002). *La escritura: marco conceptual y metodología de evaluación*. Tercera Serie de Documentos. Segunda Edición. Lengua 2.

Flower, L. & Hayes J. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. En L. Gregg y E. Steinberg (eds.). *Cognitive Processes in Writing*. (31-50) Hove, Sussex and Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.

Flower, L. & J. Hayes (1996). *Teoría de la Redacción como proceso cognitivo*. Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura. *Lectura y Vida*: Asociación Internacional de Lectura.

LLECE-SERCE (2010) *Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC/UNESCO Santiago.



Sanchez Abchi, V; Romanutti, G. & Borzone, A. M. (2007) Leer y escribir textos expositivos en primer grado. *Lectura y vida*. 1: 24-31.

Sanchez Abchi, V & Borzone, A. M. (2010) Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. *Lectura y vida*. 40-49

Zabaleta, V. (2009). *La competencia lectora en los programas nacionales e internacionales de evaluación educativa*. Orientación y Sociedad. Revista Internacional e Interdisciplinaria de Orientación Vocacional Ocupacional, ISSN 1515-6877, Volumen Nº 8-9, pp. 109-129.

---

**LECTURAS EXPLORATORIAS EN UN SITIO DE INTERNET: UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN NIÑOS DE CUARTO Y SEXTO GRADO DE ESCUELA PRIMARIA**


Bertacchini, Patricio Román  
Facultad de Psicología (UBA)  
[romanberta@yahoo.com.ar](mailto:romanberta@yahoo.com.ar)

---

**RESUMEN**

Se presentan algunos resultados de un trabajo en curso enmarcado en una beca UBACyT de maestría cuyo propósito es explorar los procesos cognoscitivos de niños de diferentes edades en la lectura de textos en Internet frente a una tarea de búsqueda de información. El trabajo se incluye en el tema general del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su introducción al mundo educativo, poniendo el foco en las lecturas de estudiantes de cuarto y sexto grado de escuela primaria dentro de sitios web informativos. Se parte de la perspectiva teórica de un constructivismo situado que supone que el avance conceptual se da por reorganización de los saberes previos en estrecha vinculación con el contexto sociocultural. En este marco la lectura implica una interacción entre lector y texto en la que el sujeto transforma el material escrito al interpretarlo a través de sus conocimientos y marcos de referencia. La pregunta general que guía el trabajo es: ¿Cuáles son los procesos cognoscitivos de estudiantes de escuela primaria frente a tareas de búsqueda de información de textos de ciencias sociales en un sitio informativo de Internet? Se indagan las lecturas de estudiantes de escuela primaria dentro de un sitio web para buscar información. Más precisamente las lecturas exploratorias de los alumnos, la selección de información, la interpretación de la misma y las diferencias y similitudes en niños de distintas edades. Esta comunicación se centrará en el primer aspecto, es decir, las lecturas de los alumnos frente a una tarea de localización de información.





Una hipótesis central en este trabajo es que dada la heterogeneidad de diseños, formatos y características de los sitios web, en el abordaje de textos informativos de Internet cobra centralidad una lectura de reconocimiento que posibilite captar la organización y lógica del sitio, y el modo en que se presentan allí los textos. Esto se vincula con que el lector de textos en Internet se enfrenta a escritos que no necesariamente tienen un correlato en el mundo impreso.

El trabajo aquí presentado se trata de un estudio cualitativo de casos de carácter exploratorio. Es un estudio transversal dado que se recolectan datos de grupos de niños de distintas edades para explorar el posible cambio en las concepciones y en las prácticas de lectura de los sujetos a lo largo del tiempo. El diseño implica una situación individual de búsqueda de información en un sitio de Internet de historia para responder preguntas. Para ello se construyeron 2 consignas para los estudiantes. La diferencia entre ambas es el pedido explícito de la lectura de reconocimiento previo a la entrega de las preguntas: a) implica la búsqueda de información en un sitio web para responder por escrito tres preguntas, y b) incluye un recorrido “para ver de qué se trata” antes de la entrega de preguntas y búsqueda de información. Los instrumentos de recolección de datos son entrevistas clínico-críticas y observaciones de las prácticas de lectura. La población es de 20 estudiantes de escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires: 10 de cuarto grado y 10 de sexto. Esta comunicación se centra principalmente en las lecturas desplegadas por 8 niños: 4 de cuarto grado de escuela primaria y 4 de sexto.

Los hallazgos evidencian que la lectura de reconocimiento permitió distinguir aspectos de la organización y características del sitio web que favorecieron la posterior localización de información. Los estudiantes cuya consigna de lectura incluyó el reconocimiento del sitio distinguieron variables en juego en los menús e hipervínculos que presenta el sitio, como la variable actor social (por ejemplo “aztecas”, “mayas”) y los diversos aspectos de las sociedades del pasado (por ejemplo “organización política y social”, “población”). Por su parte los estudiantes a quienes no se les pidió un reconocimiento del sitio fueron infiriendo la organización del mismo durante la localización, encontrando mayores dificultades en su lectura y en la selección de información. A su vez las dificultades relativas al reconocimiento del sitio de Internet se observan tanto en los estudiantes de cuarto como de sexto grado.

**Palabras claves:** lectura- internet- estudiantes- constructivismo

## **LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS. EXPLORACIÓN SOBRE CÁTEDRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES QUE SE PROPONEN AYUDAR A ENSEÑAR**

Besada, Paula

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

[paubesada@hotmail.com](mailto:paubesada@hotmail.com)

---


### **RESUMEN**

Desde su fundación, la Universidad de Buenos Aires constituye una institución de gran prestigio, que se refleja en la calidad de sus egresados. Este reconocimiento suele relacionarse con diferentes factores, entre los que la calidad de sus docentes es –sin dudas– uno de los más valorados. Cabe preguntarse, entonces, qué significa que la universidad se apoye sobre un conjunto de profesores “de calidad”. Cuáles son los parámetros evaluados para arribar a esa conclusión. El peso que se otorga a los saberes disciplinares que profesa el colectivo de los egresados de la UBA es uno de ellos. Al mismo tiempo, el papel de la investigación –como fuente de actualización permanente– es y ha sido otro factor determinante. La inserción profesional, el desempeño de sus egresados en puestos de trabajo valorados, constituye otro punto de importancia.

Existe otra cuestión, no siempre tenida en cuenta, que se relaciona con la formación pedagógica de los profesores. Aquí nos proponemos explorar acerca de la importancia de esta formación, de los modos en que se lleva adelante en diferentes facultades de la UBA y de las relaciones que se establecen entre distintos tipos de conocimientos que se ponen en juego a la hora de enseñar.

El trabajo de investigación se desarrolló en función de identificar las modalidades que asume la formación pedagógica de profesores universitarios en instancias relacionadas centralmente con la práctica, es decir, de qué modo las cátedras que capacitan a sus docentes mientras desarrollan su actividad y elaboran estrategias de trabajo que les permiten llevar adelante esas acciones de formación pedagógica. Por lo tanto, el objetivo principal consiste en conocer el modo en que se desarrolla la formación pedagógica de los profesores universitarios en instancias prácticas y contextualizadas en el trabajo dentro de la cátedra.

Para ello, se delinearon una serie de objetivos más específicos: identificar cátedras dentro de la Universidad de Buenos Aires que realicen acciones de formación pedagógica orientadas al perfeccionamiento de sus docentes; conocer trayectos y recorridos formativos de los docentes y profesores que se desempeñan en estas cátedras; analizar las propuestas de formación docente que la



Universidad de Buenos Aires ofrece a sus profesores; elaborar propuestas para la formación docente en este nivel.

El trabajo de campo se desarrolló a partir de la selección de tres cátedras pertenecientes a diferentes facultades de la Universidad de Buenos Aires, elegidas en función de su trabajo sobre la formación y el perfeccionamiento de sus docentes.

Si bien existen diferencias fundamentales, tanto en el contenido de las asignaturas de cada cátedra, así como de su organización y contexto, lo que comparten las cátedras seleccionadas es la preocupación por la formación pedagógica de sus docentes, es decir, cada una a su modo y en los espacios que ha podido ir organizando, todas vienen trabajando en el perfeccionamiento de sus profesores en función de mejorar sus prácticas docentes. Dentro de cada cátedra se llevaron adelante entrevistas en profundidad a profesores y docentes, en función de obtener información que nos permitiera delinear ideas, trayectos y recorridos efectuados por estos docentes.

De un primer análisis de las entrevistas, surgen variedad de posiciones, vivencias y recorridos, aunque es posible rastrear cuestiones comunes. Un aspecto fundamental que aparece es la experiencia de haber transitado esa materia como estudiantes. No solamente haberla cursado, sino que esa materia significó un hito importante en sus carreras, dado el modo en que se proponían las clases, los ejercicios, las formas de evaluación.

Otro tema que surgió con fuerza es la conexión existente entre lo que se enseña en el aula y lo que ocurre en la “vida real”. En los tres casos los docentes valoraron la posibilidad de encontrar problemas prácticos a los que cada una de las disciplinas podía dar respuestas concretas, o al menos ofrecer herramientas para su abordaje y reflexión.

Otra cuestión que surge es que a pesar de que las cátedras tienen un perfil particular, en el que el perfeccionamiento de sus docentes, la innovación pedagógica y la preocupación por mejorar las clases día a día aparecen como características centrales, la mayoría de los docentes entrevistados reconoce no haber realizado cursos sobre pedagogía o didáctica.

Finalmente queremos apuntar que es menester continuar analizando las situaciones de trabajo de los docentes de la universidad, y particularmente las condiciones en que se forman como tales, dado que este trabajo constituye una primera aproximación a estas temáticas.

**Palabras claves:** formación docente – saber pedagógico – saber disciplinar – experiencia

## **USOS DEL CONCEPTO “TRANSMISIÓN”: ENTRE LA PEDAGOGÍA, LA FILOSOFÍA Y EL PSICOANÁLISIS**

Corvera, Gustavo E.

Universidad Nacional de La Plata- FAHCE. Maestría en Educación

[gustavocorvera@gmail.com](mailto:gustavocorvera@gmail.com)

---

### **RESUMEN**

En el marco de un proyecto de investigación en ciernes<sup>8</sup>, que explora los procesos de transmisión intergeneracionales en casos de restituciones de niños secuestrados durante la última dictadura cívico-militar argentina, nos proponemos en esta ponencia revisar de la mano de autores de filiación diversa, usos del concepto “transmisión”.

Revisar es tomado aquí en su doble acepción: ver con cuidado y atención, pero también, someter a examen. Discurrir sobre un término que goza de cierta ambigüedad, adquiriendo distintos significados y matices semánticos en relación a los contextos de uso, y develar sus coloraciones para avanzar en la construcción de un territorio teórico potente para nuestra pesquisa.

Se trata de una expresión que ha cobrado vigor en el ámbito educativo los últimos años, al tiempo que se constata el difícil hallazgo de un tratamiento específico en diccionarios sobre temas de educación, y ciencias sociales en general. Esto refuerza la pertinencia de esta labor para la comunidad científica en su conjunto.


Presentamos entonces aquí, resultados de una indagación bibliográfica que pone en diálogo y tensión tres disciplinas: la pedagogía, la filosofía y el psicoanálisis. Lo cual nos ha llevado a consultar obra de autores dispares.

Mencionemos algunas de las conclusiones a las que hemos arribado.

El término transmisión es de uso extendido en numerosas disciplinas, ciencias y profesiones liberales. Puede edificarse una historia de su uso, evidenciándose, como era de esperar, corrimientos y bifurcaciones. En los tres campos indagados, se han descubierto aportes que consideramos, más allá de las torsiones que supone su extrapolación respecto de las prácticas y teorías de origen, suplementarios. Con ello hacemos referencia a relaciones que no alcanzan una totalidad sin fisuras. Por el contrario, abren nuevos interrogantes y vías de indagación.

---

<sup>8</sup> Se trata de un proyecto de investigación para la obtención del grado de Magister en Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE).



Respecto a la pedagogía hemos observado cómo desarrollos del psicoanálisis y la filosofía enriquecen sus reflexiones acerca de la experiencia educativa. Así, numerosos pedagogos se valen de trabajos del psicoanálisis, clásicos y contemporáneos, al reflexionar sobre la transmisión y sus derroteros.

En cuanto al psicoanálisis el concepto “transmisión”, si bien no forma parte del corpus central de la teoría analítica, cuenta con antecedentes y desarrollos en el mismo pensamiento freudiano. Asimismo, se han encontrado producciones contemporáneas desde la perspectiva analítica. Hemos obviado la exploración de aquellos trabajos que versan acerca de la transmisión del psicoanálisis y la formación de los analistas. Su indagación es una tarea pendiente de la que se esperan aportes para los problemas de la transmisión en un sentido amplio.

En muchos de los trabajos recopilados, y en los tres campos, se ha destacado una característica de los procesos de transmisión: su carácter paradójal, la conservación y la renovación de la herencia.

En relación con el punto anterior, se destaca entonces una polaridad en la historia semántica del término transmisión en educación, pues en ese campo el concepto se vinculó a modalidades de enseñanza unidireccionales, verticales, descendentes: a la transferencia mecánica del saber. Por el contrario, la pedagogía retoma el concepto para dotarlo de una tensión que le es inherente, en el acto de heredar y en el mismo tránsito de la mediación. Este carácter paradójal de la transmisión, implicará distintas respuestas subjetivas, al punto, que algunos pedagogos se interrogarán si no es la escuela un dispositivo, que con sus rigideces y normativización, obstaculiza una transmisión lograda: la de una filiación despojada de intentos de posesión.

**Palabras claves:** transmisión-generaciones-paradoja-disciplinas

---

**CONOCIMIENTO PROFESIONAL EN CAMPO PSICOEDUCATIVO. APROPIACIÓN PARTICIPATIVA EN “ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN ESPECIAL”**

Espinel Maderna, María Cecilia

Facultad de Psicología Universidad Nacional de Buenos Aires. En el marco del proyecto de investigación UBACYT 200020110100137 de la Programación 2012-2015 “*Construcción de conocimiento profesional de psicólogos y profesores de psicología en sistemas de actividad: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidad de práctica*”, Directora Mg. Cristina Erausquin.

[cespinel@psico.unlp.edu.ar](mailto:cespinel@psico.unlp.edu.ar)

## RESUMEN

El trabajo analiza dimensiones de la experiencia de Estudiantes de Psicología, durante el cursado de Psicología Educacional en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. La muestra incluye 202 alumnos que cursaron regularmente en una de las comisiones de trabajos prácticos del Eje “Atención a la diversidad y Educación Especial”, en las cohortes 2010, 2011, 2012 y 2013.

El Eje mencionado es uno de los que diferencian las problemáticas a elaborar en las comisiones de trabajos prácticos de la asignatura Psicología Educacional. Todos los estudiantes de la Licenciatura y del Profesorado de Psicología participan de diferentes espacios formativos en el recorrido de la materia: espacios de articulación teórico práctico, clases teóricas, clases de trabajos prácticos y horarios de consulta, así como del espacio de exploración indagatoria de problemas e intervenciones en instituciones educativas para realizar Trabajos de Campo como Práctica Profesional Supervisada.


Se presenta un análisis de lo que los alumnos cuestionan, problematizan, des-naturalizan, a través de su reelaboración de la experiencia, su reflexión sobre las propias representaciones del quehacer psicoeducativo y el proceso de enseñanza aprendizaje, a través de su participación en el trayecto formativo.

La relevancia de la indagación consiste en que aporta conocimiento útil para optimizar estrategias hacia prácticas pedagógicas cada vez más co-construidas en el sentido de C. Cazden (2002), B. Rogoff (1997) y J. Wertsch (1999).

Es necesario que en las actividades de formación, se produzcan aprendizajes con participación guiada y *apropiación participativa*. Esta categoría refiere a la transformación de los individuos a través de su implicación en una u otra actividad interpersonal, aprendiendo en su participación en situaciones actuales y transformándose para asumir participaciones de mayor responsabilidad en actividades futuras relacionadas. (Rogoff, 1997)

Recuperando a L.Vigotsky, (1934), la apropiación de las herramientas es mediada en la actividad por instrumentos semióticos y por la interacción social. Los significados son resultado de un proceso histórico y social, de negociación entre participantes que los construyen conjuntamente.

El trabajo analiza 202 cuestionarios anónimos de opinión administrados al fin de cursada (62 en 2010, 53 en 2011, 32 en 2012 y 45 en 2013). A partir del relevamiento de las respuestas de los estudiantes, delimita seis dimensiones: interés por el campo disciplinar psicoeducativo; valoración de la articulación teórico práctica; participación en la experiencia del Eje “Atención a la Diversidad y Educación Especial”; construcción de sentidos para la apropiación del rol; posicionamiento en relación a su futuro profesional; necesidad de un saber específico para el Eje.



Articulando palabras clave escritas por los alumnos respecto de la relación entre experiencia y formación profesionalizante, se analizan recurrencias y convergencias en la construcción de sentidos en la experiencia, que resultan cruciales para la apropiación del rol y el futuro profesional (Larripa y Erausquin, 2008). La conceptualización de la *diversidad como heterogeneidad* inherente a lo humano (Baquero, 2002) es la significación que aparece en primer plano en la escritura de los alumnos, aportando a la *construcción de sentidos en la experiencia educativa en contexto* (Schön, 1992).

El estudio aporta datos compatibles con la producción de cambios y procesos de apropiación de rol en la articulación teórico práctica de la construcción de problemas y el posicionamiento en relación a la intervención. Confirma la posibilidad de *cambios en modelos mentales y procesos de apropiación del rol* en la articulación teórico práctica, en línea con las investigaciones de Erausquin C., Basualdo, M. y Gonzalez, D. (2006).

La administración del cuestionario resulta una oportunidad para la reflexión metacognitiva sobre la experiencia educativa y la reelaboración final de las clases de trabajos prácticos, así como para la construcción de nuevas herramientas y la reconceptualización de las ya conocidas. Los “psicólogos en formación” aportan propuestas para distintos espacios de la asignatura, que contribuyen a la reconsideración y desarrollo de novedades y cambio en las prácticas docentes. En conclusión, da oportunidad a los participantes de identificar dificultades y realizar ajustes de estrategias para el enriquecimiento de la experiencia.

**Palabras claves:** conocimiento profesional-estudiantes de psicología –campo psicoeducativo- diversidad y educación especial

---

---

***“ENSEÑAR PSICOLOGÍA: LOS MODELOS MENTALES DE INTERVENCIÓN DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL Y LA APERTURA A LA INTER-AGENCIALIDAD EN EL ABORDAJE DE PROBLEMÁTICAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE”***

Monzón, Tatiana Alejandra; Ramos, Ana Laura y Speranza, Melina Vanesa

UBA. El trabajo se realiza en el marco del Proyecto de Investigación Código 200020110100137 de la Programación 2012-2015 *“Construcción de conocimiento profesional de psicólogos y profesores de psicología en sistemas de actividad: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidad de práctica”*, Directora Mg. Cristina Erausquin

[tatianamonzon@gmail.com](mailto:tatianamonzon@gmail.com)

---

**RESUMEN**

El objetivo del presente trabajo es analizar Modelos Mentales Situados de Intervención de Egresados del Profesorado de Psicología de la UBA en Sistemas de Actividad para el Análisis y Resolución de Problemas. Se aplicó el *Cuestionario sobre Situaciones-Problema de la Práctica Docente* (Erausquin, Basualdo, 2007) en una muestra intencional de 11 *Egresados del Profesorado Universitario de Psicología* de UBA, que trabajan en Ciudad y Provincia de Buenos Aires. Los datos fueron recogidos entre noviembre de 2012 y mayo de 2013. Siete de estos docentes participan en un proyecto de extensión



---

universitaria del profesorado. Tres se encuentran realizando Maestrías en Psicología Educacional y uno en Metodología de la Investigación.

Para el análisis de los datos, se utilizó la *Matriz de Profesionalización Docente* (Erausquin y Basualdo, 2008), enfocando cuatro *dimensiones* de la unidad de análisis: *a.* situación problema en contexto de intervención; *b.* intervención profesional del profesor de Psicología y otros agentes; *c.* herramientas utilizadas en la intervención; *d.* resultados de la intervención y atribución de causas. Dichas dimensiones se configuran en recorridos y tensiones, desplegados en *ejes* ordenados según *indicadores* que implican diferencias cualitativas en dirección a un enriquecimiento y mejora de la práctica. El análisis y problematización de este trabajo se centró en el Eje 3 de la Dimensión Intervención Profesional: *Uno o varios agentes participando en la intervención.*

Los problemas recortados por los docentes son de amplio espectro y se alejan de aquellos esperables referidos a la especificidad de la disciplina pedagógica. 4 narrativas refieren a situaciones sociales y vinculares entre el profesor y el/los alumno/s; 3 abordan temáticas en las que el docente es convocado a intervenir desde un rol terapéutico, 2 aluden a problemáticas de tipo institucional, y sólo 2 refieren a situaciones pedagógicas, como la enseñanza de contenidos. Consideramos que el hecho de que los entrevistados, en su mayoría, no hayan podido recortar problemas pedagógicos, no significa que no se interroguen sobre los problemas de la disciplina, ya que todos son egresados que deciden continuar repensando sus prácticas en los espacios de extensión y maestrías.

A partir de los datos recogidos, se puede afirmar que la mayoría de los agentes encuestados, en 5 de las 11 narrativas relevadas, mencionan la unilateralidad de la intervención por parte del profesor de psicología. Se observa una dificultad en el reconocimiento de que sus intervenciones involucran a otros agentes. Es decir, en la descripción de la propia práctica aparecen otros agentes, pero no hay un registro de inter-agencialidad al responder quiénes intervienen en el problema. Por otro lado, 4 de los 11 consideran que en la intervención hay actuación del Profesor de Psicología y de otros agentes con construcción conjunta del problema y de la intervención. Mientras que sólo 2 indican que hay participación de otros agentes, pero sin construcción conjunta del problema. En general, reconocen que hay construcción conjunta con otros agentes, cuando se trata de agentes psicoeducativos, otros docentes o directivos, pero no si se trata de una construcción conjunta desde la inter-disciplina con otros profesionales. En ese caso, se considera como una colaboración, una participación.

Se detecta cierta dificultad, en los docentes encuestados, para encontrar un espacio de representación de su rol que no se emparente con el ejercicio de funciones terapéuticas. Esto podría atribuirse, por un lado, a la dirección de su formación académica, que los acerca al desarrollo e implementación de competencias cálidas, y los impulsa a la escucha, la empatía y la mediación, y por otra parte, a la

---

representación social sostenida de la figura del psicólogo, que genera un corrimiento de la figura específica del profesor de Psicología hacia roles alternativos al pedagógico.

Por lo dicho anteriormente, se sostiene la necesidad de construir una red de acompañamiento a la profesionalización, ya elaborada en otros trabajos. La misma apunta a impulsar la toma de conciencia necesaria para conocer y valorar los propios recursos, y generar estrategias de intervención flexibles y por tanto, eficaces. A través del análisis de la propia práctica y la reflexión continua sobre la acción construida en el intercambio con otros, los docentes de Psicología podrían apropiarse de aquello que hace a la especificidad del rol, resignificando y reestructurando sus modelos mentales y enriqueciendo su desempeño en la praxis.

**Palabras claves:** profesorado en psicología – profesionalización - modelos mentales – interagencialidad

---

### ***LA ORIENTACIÓN LABORAL EN EL MARCO DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE OFICIOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA***

Gallardo Paola Jéssica; Moralejo Débora Yanina y Vailati Yanina Gisele

Universidad Nacional de La Plata-Escuela Universitaria de Oficios-Fundación Florencio Perez


[jpgallardo@live.com.ar](mailto:jpgallardo@live.com.ar)

---

#### **RESUMEN**

El presente trabajo se enmarca en la propuesta del subprograma operativo de formación y capacitación de la Escuela Universitaria de Oficios. La misma se desarrolla en el marco del plan estratégico 2010-2014 a través de la Dirección General de Políticas Sociales de la UNLP. Esta propuesta apuesta a conformar un espacio educativo para la inclusión laboral a través de la capacitación en oficios, cuyos destinatarios son personas de todas las edades, teniendo como objetivo el desarrollo de sus capacidades y competencias para la incorporación al mercado productivo. Los cursos se desarrollan como producto de la articulación entre la UNLP, la Fundación Florencio Perez, la subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires (a través de su Dirección de Formación Profesional) y la Federación de Instituciones Culturales y Deportivas de La Plata.

La Escuela Universitaria de Oficios propone un esquema de formación modular con tres niveles, un nivel básico; un nivel de cursos de formación profesional y un último módulo de cursos de formación



---

profesional continua. Este proceso de enseñanza- aprendizaje se encuentra sostenido y fortalecido por la implementación de un dispositivo de tutorías, cuyos objetivos generales han sido por un lado, acompañar al estudiante en su proceso de formación, en el marco de un abordaje integral, fortaleciendo la permanencia en las actividades. Por otro lado, aportar a la elaboración de futuros proyectos ocupacionales y la profundización de la capacitación iniciada, reconociendo otros posibles recorridos formativos y ocupacionales. Es a partir de este último objetivo que surgen una serie de interrogantes en torno a la relación capacitación-empleabilidad.

El problema a ser abordado en presente trabajo es la relación capacitación-trabajo-empleo. A partir de un proceso de investigación llevado adelante por parte del equipo de tutoras, en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de diferentes cursos, se planteó la hipótesis en relación a que solo con la capacitación no basta para optimizar y transformar la formación en mejores condiciones laborales y/o en una mayor posibilidad de conseguir un empleo.

Es en este marco donde surge la necesidad de implementar el Programa de Vinculación y Orientación Laboral (PROVOL), cuya finalidad es ofrecer orientación y viabilizar herramientas que fortalezcan la inclusión al mercado laboral de los alumnos de la Escuela Universitaria de Oficios. Los objetivos primordiales radican en que los alumnos tomen conocimiento de sus capacidades, potencialidades y de las particularidades del mundo del trabajo, como así también el desarrollo de competencias que favorezcan su incorporación en él; que los destinatarios conozcan, accedan y utilicen los distintos recursos para la búsqueda de trabajo, incluidas las nuevas tecnologías; la elaboración de un banco de datos laborales; realización de banco de datos de recursos y contactos en la comunidad.

Para el logro de estos objetivos se realizaron diferentes acciones e implementaron diferentes estrategias, entre ellas se encuentran el relevamiento y contacto con bolsas laborales; el relevamiento local de las empresas y emprendimientos de la comunidad; elaboración de instrumentos de indagación de las necesidades de orientación de los alumnos y del impacto de los talleres; planificación y realización de talleres destinados a: la preparación y optimización del Curriculum Vitae, el asesoramiento sobre búsqueda laboral, información sobre búsquedas y programas posibles; entrevistas y charlas con referentes de empresas y bolsas laborales; seguimiento de trayectorias laborales de forma personalizada.

La implementación del PROVOL ha arrojado resultados parciales, tales como la necesidad explicitada por parte de los alumnos de recibir orientación laboral en temas como armado del curriculum vitae, entrevista y búsqueda laboral, además de trabajar con información orientada a la inclusión en el mundo laboral. Se ha indagado la falta de información por parte de los alumnos, sobre los canales de búsqueda laboral y los programas municipales, provinciales y nacionales de empleo. Como producto de las

---

diferentes intervenciones surge la necesidad de repensar a la orientación laboral como parte del proceso enseñanza-aprendizaje y por lo tanto redefinirla como un proceso constante al interior mismo de la capacitación en oficios y no como una instancia posterior e independiente de la formación.

**Palabras claves:** oficios-empleabilidad-capacitación-tutoría

---

### **LA DESIGUALDAD COMO TEXTO: RELATOS DOCENTES**

Scabuzzo, Tomás

Universidad Nacional del Sur. Departamento de Humanidades. Secretaría de Ciencia y Tecnología

[mnegrete@criba.edu.ar](mailto:mnegrete@criba.edu.ar)

---

### **RESUMEN**

A partir de nuestro actual proyecto de investigación *“La escuela como texto. Los sujetos pedagógicos en escenarios desiguales”*, nos interesa investigar desde qué lugar la escuela enuncia y significa a esos sujetos, al entenderla como el marco privilegiado de actuación para ellos. En continuidad con la línea investigativa iniciada con los proyectos *“Lugar de la escuela en la constitución de la subjetividad adolescente actual”* (2006 – 2007) y *“Constitución de la subjetividad adolescente y desigualdad educativa”* (2008 – 2010), nos proponemos continuar indagando acerca de los efectos de la escuela en la constitución subjetiva pedagógica en el marco de la desigualdad educativa.

Nuestra hipótesis de trabajo se orienta a la interpretación de la especificidad de la relación, en el marco de la desigualdad educativa, entre la escuela como texto y los sujetos pedagógicos (estudiantes y docentes) en términos de encuentro - desencuentro, diferencia, malestar, multivocidad, discontinuidad, tensión, equivocidad, malentendido, etc. Planteamos como metodología de trabajo un abordaje de tipo cualitativo. Nuestro universo de estudio para la realización de esta investigación de carácter exploratorio, está compuesto por alumnos y docentes de escuelas de la ciudad de Bahía Blanca, en la Provincia de Buenos Aires.

Las técnicas utilizadas conciernen la toma de entrevistas, observación participante, análisis de documentos y talleres de reflexión. Se analizan los datos longitudinalmente, es decir, estableciendo relaciones al interior de cada caso particular y también transversalmente, a fin de poder interpretar la realidad compartida en referencia al objeto de conocimiento, en este caso la escuela actual.

---

Uno de los interrogantes que orientan nuestra investigación es ¿hacen marca en la producción subjetiva las condiciones del discurso educativo en el contexto de la escuela como escenario de reproducción de desigualdades?

Entendemos la escuela como un texto narrativo, edificada sobre la escritura, leída como aquello que puede construir un posible lugar psíquico de inscripción de aquellos sujetos cuyo destino de sujeto será siempre el de un proyecto inacabado, donde sostendrá su futura nada sobre caracteres que deben asumir una apariencia y una estructura de piedra. Esto nos lleva a pensar en diferentes posicionamientos.

Una escuela que se piensa y es pensada en relación a su lugar social, se hace texto a leer e interpretar desde los sujetos pedagógicos que la habitan y desde los actores sociales que la interrogan. Es también contexto social en tanto ocupa una posición y es referenciada desde lo social como contexto simbólico. Pensando a los docentes como sujetos pedagógicos lectores y actores en el escenario educativo, los objetivos de la presente ponencia apuntan a analizar las significaciones con respecto a la desigualdad que le atribuyen los docentes a su trabajo. El trabajo de enseñanza en las escuelas no tiene un sentido unívoco sino que supone una serie de reapropiaciones, desplazamientos de sentido y construcciones de significado por parte de los sujetos docentes que asumen una variedad de expresiones y especificidades. Sostendremos aquí que los docentes, en la construcción cotidiana de respuestas frente a situaciones que ellos identifican como del orden de la desigualdad, desarrollan reflexiones, definiciones y producciones de sentido que integran la construcción siempre abierta de lo común en la educación escolar, la cual se enmarca de forma más amplia, en discusiones respecto de las relaciones entre escuela y desigualdad social. Así intentaremos desplegar los siguientes interrogantes:

¿Es posible formular categorías para nominar la desigualdad?

¿Es desde un acuerdo implícito que la desigualdad constituye en tiempos actuales una categoría teórica que tiene efectos sobre la función docente?

¿Cómo se hacen texto en los docentes las significaciones atribuidas a la noción de desigualdad? ¿Cuáles son los obstáculos para trabajar con la desigualdad? ¿Heterogeneidad? ¿Es posible transmitir la experiencia de la desigualdad?

Este trabajo, representa la posibilidad de continuar investigando el texto escuela brindando aportes teórico – metodológicos y enriqueciendo prácticas sociales pertinentes.

**Palabras claves:** escuela - texto – desigualdad – docentes

---

## **“ELABORACIÓN DE UN ÍNDICE DE ABANDONO Y DE EFICIENCIA DOCENTE”**

Tejo, Mabel Cristina

Facultad de Psicología. UNLP

[mabi22@yahoo.com.ar](mailto:mabi22@yahoo.com.ar)

---

### **RESUMEN**

Las Cátedras de Psicología Preventiva y Orientación Vocacional de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) desarrollan actualmente la investigación “Abandono universitario-Estrategias de inclusión”, acreditada por la SECyT del Ministerio de Educación de la Nación. En este proyecto se proponen analizar el abandono universitario en distintas Facultades de la Universidad de La Plata, seleccionadas en función de la clasificación por áreas de la Secretaría de Políticas Universitarias: Ingeniería-Veterinaria-Psicología-Derecho y Ciencias Exactas. Para el presente trabajo se incluyeron las Facultades de Ingeniería, Ciencias Exactas y Psicología de la UNLP. Por comportarse de manera distintas (más de 5 desvíos estándar de la media) se agregó al estudio la Facultad de Medicina.

El trabajo se enmarca en dicha investigación y tiene como objetivos:

- Analizar la problemática del abandono en forma cuantitativa en el ámbito de distintas facultades de la UNLP y compararla con niveles superiores (regional y nacional).
- Proponer indicadores, que permitan medir el problema del abandono y la utilización del "recurso docente"; y que sirvan como instrumentos para la toma de decisiones por parte de las autoridades de la UNLP.

Metodología: Para el análisis general se tomó la serie de datos disponible en los Anuarios de Estadísticas Universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación.

#### Metodología

Para el análisis particular se tomaron los datos disponibles en internet aportados por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

La cantidad de alumnos inscriptos informados por SPU, corresponden a los alumnos ingresantes informados por la UNLP..

Se utilizó la relación egresados / ingresantes en un mismo año como parámetro de eficiencia de la institución. El complemento a 1 se considerará como el "Índice de abandono".

Se utilizaron los datos desagregados del cuerpo docente de cada facultad durante el año 2011, utilizando como categorías "profesores", "auxiliares de primera" y "auxiliares de segunda".

---

A todos se los consideró con dedicación simple pues solamente se pretenden evaluar aspectos de docencia.

Al valor obtenido con los datos del 2011 informado por la UNLP se lo extrapoló a todos los años anteriores en función de la cantidad total de docentes informados.

Con esta estimación desagregada por facultad y por año se calculó un puntaje global considerando a los aportes docentes realizado por "profesores" con un factor 4, a "auxiliares de primera" con un factor 2,5 y a "auxiliares de segunda" con un factor 1. A este valor calculado se lo llamo "Índice docente" (I D).

A la relación Egresados / Índice docente se lo llamó "Primera aproximación a la eficiencia docente" y pretende medir que cantidad de egresados produce una "unidad docente de la UNLP". Cuanto mayor es el "Índice de eficiencia docente" indica que se produjeron mayor cantidad de egresados por "unidad docente".

Análisis de los datos;

La U.N.L.P. muestra un menor "Índice de Abandono" que el resto de las Universidades Nacionales durante la primera parte del período (1997-2003), mientras que en los últimos años (2003 - 2010) ese valor aumenta y se hace semejante al promedio de las Universidades Nacionales.

El ajuste de la relación egresados/ingresantes mediante una recta de regresión muestra una pendiente cercana a 0, lo que nos indica que permanece constante durante el período analizado. El promedio es de 0,22.

El "Índice de abandono" en la U.N.L.P. es de 0,78; que nos indica que abandona el 78 por ciento de los alumnos que ingresan.

El "Índice de abandono" de la Facultad de Ciencias Exactas es en promedio del período analizado (2002 - 2011) de 0,85.

El "Índice de abandono" de la Facultad de Medicina es en promedio del período analizado de 0,16.

El "Índice de abandono" de la Facultad de Ingeniería es en promedio del período analizado de 0,71. Se visualiza una tendencia creciente al abandono en la última parte del período (2006 - 2011).

El "Índice de abandono" de la Facultad de Psicología es en promedio del período analizado de 0,86; aunque se visualiza una mejora del Índice en la última parte del período (2007 - 2011).

Conclusiones:

La validación de usar la relación Egresados / Ingresantes como base para el "Índice de Abandono" debería hacerse con una investigación de "seguimiento de alumnos" desde el momento que ingresan hasta que egresen o abandonen. De validarse la utilidad de esta relación podría resultar más sencillo evaluar el resultado de políticas tendientes a disminuir el abandono.

**Palabras claves:** abandono universitario-seguimiento-índice de abandono-índice de eficiencia docente

---

## **LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN**

Zabaleta, Verónica; Marder, Sandra Esther y Centeleghe, Eugenia

Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires - Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata

[veronicazabaleta@gmail.com](mailto:veronicazabaleta@gmail.com)

---

### **RESUMEN**

El presente trabajo aborda el problema de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en el contexto escolar y su vinculación con el fracaso escolar.

Específicamente, el trabajo presenta las características principales y los resultados preliminares de un programa de andamiaje del proceso de alfabetización, implementado en una escuela primaria pública del Gran La Plata que recibe una población de alta vulnerabilidad social. Conjuga objetivos ligados a la investigación y a la extensión. Forma parte, por un lado, del proyecto de extensión denominado *“Prácticas innovadoras y trayectorias escolares enriquecidas de aprendizaje-convivencia”* (1) y, por otro, se vincula a un proyecto de investigación que considera las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura en niños en situación de pobreza desde la perspectiva de la respuesta a la intervención (2).

En este sentido, constituyen los objetivos principales del programa de andamiaje:

- Investigar la eficacia del dispositivo de intervención *“Leamos juntos: Programa para el aprendizaje acompañado de la lectura y la escritura inicial”* (Borzzone & Marder, 2013, inédito)
- Andamiar los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito de alumnos desfasados que cursan la escolaridad primaria.
- Mejorar los procesos de enseñanza a través del acompañamiento y la capacitación de los docentes en servicio.
- Capacitar y tutoriar a alumnos avanzados de la carrera de Psicología en la evaluación e intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito.

Para algunos niños la enseñanza dirigida al grupo total no resulta suficiente, y se requiere de un trabajo más personalizado y con una metodología específica. De ahí que en el programa se propone un trabajo fuera del aula con pequeños grupos, dos veces a la semana, en sesiones de aproximadamente cuarenta y cinco minutos. Para conformar los grupos, se realizó un diagnóstico inicial de los conocimientos de los alumnos en lectura y escritura.



---

Los docentes realizaron en sus cursos un dictado de palabras a la totalidad de los alumnos. Luego aquellos que presentaron los rendimientos más bajos en el dictado en cada grado (menor cantidad de palabras escritas en forma completa y sin errores) fueron evaluados individualmente en reconocimiento de letras y lectura de palabras (primer ciclo) y en lectura de palabras y comprensión de textos (segundo ciclo).

Los instrumentos utilizados fueron:

- Prueba SAL (Seguimiento del Aprendizaje de la Lectura). Constituye una herramienta diseñada por Borzone y Rosemberg para ser utilizada en las aulas de 1º, 2º y 3º grado de las escuelas primarias de la provincia de San Luis (año 2009).

- LEE, Test de lectura y escritura en español. Instrumento elaborado por Defior Citoler, Fonseca, Gottheil y otros (2006). Se utilizaron las pruebas de escritura y lectura de palabras (4º, 5º y 6º grados) y comprensión de textos (5º grado)

- TEACLE, Test Colectivo de Eficacia Lectora, desarrollado por Marín y Carrillo (1999) y adaptado por Ferreres, Abusamra y otros a las particularidades léxico-sintácticas de Buenos Aires y alrededores. Consiste en la presentación por escrito de oraciones en las que falta la palabra final, seguidas por cuatro opciones de respuesta cercanas desde el punto de vista fonológico. Esta prueba se utilizó en los alumnos de 6º grado.

Los resultados de la evaluación muestran que los niños finalmente incluidos en el programa se sitúan entre dos o tres desvíos negativos de la media, considerando los baremos ofrecidos por las pruebas seleccionadas. Los resultados se volcaron en un informe escrito cuyos destinatarios son los agentes educativos de la institución. La difusión de los resultados y el trabajo sobre las estrategias docentes para la evaluación y la enseñanza se realizan en el marco de las reuniones de equipo escolar básico, dispositivo definido por la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social en el que participan el directivo, el equipo de orientación escolar y el docente de cada curso.

El programa “Leamos juntos” se aplica actualmente con los alumnos de 1º a 4º grado. En el caso de los alumnos de 5º y 6º se utiliza para la intervención el programa LEE comprensivamente, desarrollado por Gottheil, Fonseca y otros (2011). Es un programa de entrenamiento cuyo objetivo fundamental es aprender, incorporar y afianzar estrategias de comprensión lectora, en niños de 3º y 4º grado, aunque puede ser utilizado en otros niveles de acuerdo a la competencia lectora.

**Palabras claves:** andamiaje – lectura – escritura – escolarización

## NOTAS

---

(1) Proyecto de Extensión acreditado y subsidiado por el Centro de Extensión de Atención a la Comunidad de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Directora: Mg. Cristina Erasquin. Co-directora: Esp. Lic. Verónica Zabaleta. (Periodo 2013-2014)

(2) Proyecto de Investigación acreditado y subsidiado por la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. Director: Dra. Ana María Borzone. Investigador: Dra. Sandra Marder.

---

### ***ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS, COMPRENSIÓN LECTORA Y DESEMPEÑO ACADÉMICO***

Adriana Luque, Oscar Melillo, Diego Peralta y Telma Piacente

Facultad de Psicología de la U.N.L.P.

[piacente@isis.unlp.edu.ar](mailto:piacente@isis.unlp.edu.ar)

---

### **RESUMEN**

Este trabajo está destinado a presentar algunas reflexiones sobre las estrategias metacognitivas utilizadas por estudiantes universitarios de Psicología para monitorear su propia comprensión cuando leen. Numerosas investigaciones han puesto en evidencia el papel que cumple un adecuado tratamiento textual en el éxito en los aprendizajes y, progresivamente, de la relación de ese tratamiento con las estrategias metacognitivas. Cabe preguntar al respecto si la variedad o bien el tipo de estrategias utilizadas resultan igualmente efectivas. En función de ello el objetivo perseguido ha sido caracterizar tales estrategias y analizar las relaciones que guardan con el desempeño académico. Para ello, a partir de un diseño transeccional descriptivo, se seleccionaron 130 alumnos de 3º año de la carrera de Psicología (UNLP) a los que se les administró el Inventario de Estrategias Metacognitivas de Mokhtari y Reichard (2002), que permite identificar tres tipos de estrategias: globales, de apoyo y de resolución de problemas. Se analizaron luego sus relaciones con el desempeño académico, caracterizado por las notas obtenidas en los exámenes. Los resultados encontrados ponen en evidencia, en primer lugar, que los estudiantes utilizan diferentes estrategias en cantidad diversificada y que la relación con el desempeño académico no depende exclusivamente de su tipo ni de su variedad. En segundo lugar, que a la hora de identificar alumnos cuyo desempeño debe mejorarse, resulta útil incrementar, a través de la enseñanza, el repertorio de estrategias posibles cuando las utilizadas no les ha resultado eficaces, de modo tal de promover el monitoreo de la propia comprensión, que redundará en un proceso de aprendizaje gradualmente más independiente.

---

**Palabras claves:** estrategias metacognitivas- comprensión lectora- desempeño académico

***INVESTIGACIONES SOBRE DISCAPACIDAD, DERECHOS HUMANOS E INCLUSIÓN***

**Coordinadora:** Sonia Lilián Borzi

Facultad de Psicología (UNLP)

**RESUMEN GENERAL DE LA MESA**

En esta mesa se expondrán cuatro trabajos relativos a investigaciones sobre discapacidad, Derechos Humanos e inclusión educativa, enfocando cada uno en diferentes aspectos.

En primer lugar, se hará mención al marco teórico y normativo emanado de Documentos internacionales, a conceptualizaciones relativas a la filosofía de la inclusión, y a la necesidad de reflexionar sobre actitudes *clishés* que estigmatizan a los niños con discapacidades.

A continuación, se presentarán investigaciones sobre concepciones de niños y docentes sobre los derechos educativos de las personas con discapacidades, así como sobre el rol de mediadores que juegan los docentes de Nivel Inicial en esos procesos germinales de la inclusión educativa.

Luego, se expondrán experiencias nacionales y latinoamericanas en el marco del Proyecto de Fortalecimiento de las Redes Interuniversitarias sobre Discapacidad -Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación- relativas a perspectivas, investigaciones y acciones hacia las personas con discapacidades en la Educación Superior.

Finalmente, se presentarán investigaciones relativas a estrategias de intervención orientadoras en jóvenes con discapacidad visual, que promuevan la equiparación de oportunidades para efectivizar la inclusión educativa y/o laboral, en pos de la inclusión social.

---

**Ponencia 1**

***DIVERSIDAD FUNCIONAL E INCLUSIÓN EN EL MARCO DE LOS DERECHOS HUMANOS***

María José Sánchez Vazquez

Instituto de Investigaciones en Psicología (IniPsi), Fac. de Psicología, UNLP

[mjsvazquez@psico.unlp.edu.ar](mailto:mjsvazquez@psico.unlp.edu.ar)

---

## RESUMEN

Se expone una línea de indagación desarrollada en distintos proyectos de investigación sobre la temática de los derechos humanos, la diversidad funcional y los estigmas sociales que los/as niños/as con discapacidades conllevan en su inclusión educativa.

Se toma como eje expositivo documentos internacionales de Naciones Unidas y las revisiones realizadas en los últimos años a la *Convención de los Derechos del Niño* (ONU, 1989); en especial la *Observación N° 9: Niños con discapacidades* (ONU, 2007) y la *Observación N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. Estas ponen de relevancia la situación actual del colectivo, sosteniendo que experimentan graves inconvenientes que obstaculizan el pleno disfrute de los derechos consagrados en la *Convención*; entre ellos, la educación igualitaria. Es de destacar que tales obstáculos no son la discapacidad en sí misma, sino que responden a una combinación de dificultades sociales, culturales, actitudinales y físicas diarias. De allí la necesidad de considerar cambios en las concepciones, modos de referirse y actitudes de los sujetos intervinientes. Desde la Filosofía de la Inclusión se explicitan las actitudes *clishés* que los distintos actores institucionales suelen desarrollar hacia ellos, producto de concepciones y prejuicios sociales. Las mismas se sintetizan en: (1) confusión entre enfermedad y diversidad funcional; (2) confusión entre autonomía funcional y autonomía moral; (3) ponderación exagerada de la faz vulnerable en el niño con diversidad funcional; y, (4) conducta ético-profesional paternalista incrementada. Las actitudes mencionadas estigmatizan a estos niños y niñas, coartando su posibilidad de desarrollo en el disfrute de una vida digna, plena y de calidad.

**Palabras claves:** derechos humanos- infancia- diversidad funcional- inclusión educativa

---

## Ponencia 2

### **CONCEPCIONES DE NIÑOS Y DOCENTES SOBRE DICPACIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA**

Sonia Lilián Borzi

Instituto de Investigaciones en Psicología (IniPsi), Fac. de Psicología, UNLP.

[sborzi@satlink.com](mailto:sborzi@satlink.com)

---

## RESUMEN

En esta exposición se hará una síntesis de las investigaciones desarrolladas durante diez años dirigidas por la Psic. Carmen Talou, sobre las concepciones acerca de las personas con discapacidades y a la reflexión que merece este problema en el marco de la escuela, especialmente por parte de los niños y los docentes.

Las indagaciones iniciales giraron en torno a los trastornos que los niños “sin problemas” reconocían en sus pares. Luego comenzamos a indagar evolutivamente las concepciones de niños y adolescentes sobre las personas con discapacidades, incluyendo posteriormente a estudiantes universitarios de carreras humanísticas, quienes cursaron su escolaridad durante la reforma educativa.

En continuidad con las investigaciones mencionadas, se indagaron las perspectivas de docentes sobre la inclusión de niños con discapacidades en la escolaridad primaria básica, respecto de sus conocimientos sobre las personas con discapacidades -en particular, de niños y jóvenes- y cómo se sienten para participar competentemente en la reforma educativa que se viene llevando a cabo.

Finalmente, se hará referencia la investigación sobre concepciones de docentes de Nivel Inicial sobre su rol de mediadores en los procesos de inclusión educativa.

**Palabras claves:** concepciones – docentes – discapacidad – inclusión

---

## Ponencia 3

### ***LA INVESTIGACIÓN EN RELACIÓN A LA DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UN ACERCAMIENTO LATINOAMERICANO***

Sandra Leda Katz

Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la UNLP; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

[sandrakatz4@gmail.com](mailto:sandrakatz4@gmail.com)

---

## RESUMEN

En el marco del Proyecto de Fortalecimiento de las Redes Interuniversitarias convocado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación en Julio de 2011 se llevo a cabo el

---

*“Encuentro Latinoamericano de Investigadores en Discapacidad”* y el Seminario *“Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina”*; allí nos planteamos, entre otros objetivos:

- Propiciar el intercambio de perspectivas teóricas que posibiliten la reflexión y el debate acerca de la discapacidad y su campo problemático en el ámbito de la Educación Superior.
- Recuperar las miradas y producciones de las distintas universidades e instituciones de América Latina en torno a la temática.

Intentaré en este encuentro compartir dicha experiencia y los avances producidos a la fecha.

Respecto a la investigación, entendemos que la discapacidad sigue siendo una problemática subteorizada en el campo de las ciencias sociales, ya que la producción de conocimientos ha estado hegemonizada por una mirada medicalizante de la discapacidad y, por tanto, ha sido patrimonio de la medicina y la pedagogía correctiva.

Sin embargo, hace algunos años en las universidades argentinas y de la región comienzan a gestarse núcleos de producción de conocimientos con proyectos de indagación e investigación que posibilitan advertir la emergencia y afianzamiento de perspectivas más amplias para abordar la discapacidad, como la de los Derechos Humanos. De esta manera, propiciamos trabajar en redes de intercambio entre saberes y producciones que den fundamento en los ámbitos académicos para pensar de manera compleja y complejizada acerca de temas que, en apariencia, no son identificados como compartiendo territorios teóricos y disputas en el plano conceptual.

**Palabras claves:** investigación – discapacidad – educación superior – Latinoamérica.

---

#### **Ponencia 4**

##### ***ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN ORIENTADORAS EN JÓVENES CON DISCAPACIDAD VISUAL***

María Laura Castignani

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Instituto de Investigaciones en Psicología (IniPsi), Fac. de Psicología, UNLP.

[lauracastignani@conicet.gov.ar](mailto:lauracastignani@conicet.gov.ar) o [mlauracastignani@gmail.com](mailto:mlauracastignani@gmail.com)

---

#### **RESUMEN**

En el marco de esta mesa destinada a investigaciones sobre Discapacidad, Derechos Humanos e

---

Inclusión, se presentarán las tareas desarrolladas y los resultados parciales del proyecto de investigación “La Orientación Vocacional - Ocupacional en sujetos con Discapacidad Visual en la etapa de transición Escuela- Educación Superior- Trabajo” correspondiente a la Beca Interna de Posgrado Tipo II del CONICET (Directora: Dra. Mirta Gavilán). Se inscribe en el Modelo Teórico Operativo en Orientación (Gavilán, 2006) y en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

Con esta investigación se pretende profundizar en las causas que orientan las elecciones vocacionales – ocupacionales de los jóvenes con discapacidad visual en la transición Escuela – Estudios Superiores- Trabajo, para elaborar estrategias orientadoras desde un enfoque interdisciplinario, integrador y enfocado desde la prevención.

Desde el campo de la Orientación, las intervenciones con personas con discapacidad contribuyen a fortalecer en ellos su protagonismo social, descubrirse a sí mismos, descubrir a los otros y aprender unos de otros, el respeto por la diversidad y la participación como miembros productivos y activos de la sociedad. En este sentido, se deben generar estrategias integrales que promuevan la equiparación de oportunidades que viabilicen la inclusión educativa y/o laboral, promoviendo, de este modo, la inclusión social.

**Palabras claves:** orientación- discapacidad visual- intervención- inclusión

#### ***NARRATIVAS INFANTILES: DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL CONTEXTO***


**Coordinador:** Celia Renata Rosemberg

CIIPME-CONICET, UBA

[crrosem@hotmail.com](mailto:crrosem@hotmail.com)

#### **RESUMEN GENERAL DE LA MESA TEMÁTICA**

La relevancia del estudio de las narraciones infantiles, y de los contextos de interacción social en los que éstas se producen, se pone de manifiesto en el marco del modelo de desarrollo lingüístico y cognitivo de Nelson (1996, 2007) que considera que la narración no es sólo una forma de discurso que organiza los intercambios comunicativos, sino también un esquema cognitivo, una de las primeras y más importantes formas en que se configuran el pensamiento y la memoria. En efecto, la narración es el modo natural en el que las categorías lingüísticas se imponen -organizan y representan- a las estructuras conceptuales derivadas de la experiencia. Se considera que el sistema conceptual está preparado para segmentar la experiencia en secuencias de acciones -eventos- que tienen un objetivo, están organizadas



---

temporalmente y localizadas en el espacio (Bruner, 1986; Nelson, 1991, 1996). El discurso narrativo refleja, precisamente, esas secuencias de acciones (Labov, 1972).

El desarrollo de las narraciones -en tanto forma de discurso y de pensamiento- sobre eventos pasados, futuros y de ficción-, requiere de habilidades complejas para elaborar un discurso coherente. Estas habilidades se desarrollan como producto de la organización cognitiva y lingüística propia del ser humano, pero también como resultado de los modelos culturales que se expresan a través de formas lingüísticas y de la interacción social (Nelson, 1996, 2007). Es por ello que diversos trabajos se han focalizado en la producción de relatos de experiencias personales pasadas y de ficción en situaciones de interacción niño-adulto (Fivush, 2007; Fivush, Haden y Reese, 2006; Hudson, 2006; entre muchos otros). Aunque de modo más limitado, también se han estudiado las conversaciones en las que se narran eventos futuros (Hudson, 2002, 2006). En estos trabajos la relación entre la interacción social y el desarrollo del discurso narrativo ha sido analizada considerando principalmente al papel del adulto en la interacción con los niños; en particular en trabajos con niños de clase media (Hernández Pina, 1984; López Ornat, 1994).

La atención al niño como punto de anclaje para el análisis de las secuencias interaccionales, los modos en los que la narración infantil se inserta en la interacción social, la función que posee la narración del niño en el contexto de la interacción de la que éste participa y la narración como contexto para otros aprendizajes infantiles, constituyen aspectos que han comenzado a ser atendidos por nuestro grupo de investigación y que constituyen el foco de las contribuciones reunidas en la presente mesa.

Así el trabajo El empleo de gestos deícticos en relatos de ficción producidos por niños pequeños (Florencia Alam), analiza por medio de un diseño cuasiexperimental las diferencias en el uso de la gestualidad infantil en la producción de narrativas cuando el niño narra de modo individual y cuando lo hace en el contexto de la interacción con un par. El trabajo El desarrollo del discurso narrativo. Un análisis longitudinal de la interacción en distintos contextos conversacionales (Alejandra Stein) toma como objeto de estudio distintas situaciones de interacción en el hogar que pueden promover el desarrollo del discurso narrativo (situaciones de lectura de cuentos, narrativa de eventos pasados, narrativas sobre eventos futuros) y analiza longitudinalmente las interacciones que tienen lugar en estas situaciones entre un niño y su madre en el período comprendido entre los 2:6 y los 4 años de edad. Por su parte, en el trabajo El uso del pasado como evidencia: un análisis de la producción de narrativas en el marco de disputas entre niños durante el juego en el jardín de infantes, que recurre al análisis conversacional (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Goodwin y Goodwin, 1990; Goodwin y Goodwin, 2000), se identifica y describe a la narración como estrategia argumentativa empleada tempranamente por niños de 3, 4 y 5 años para defender su punto de vista cuando discuten en situaciones de juego.



---

último, en el trabajo El aprendizaje de vocabulario en distintos contextos de relato en el jardín de infantes: experiencias personales en la ronda y lecturas de cuentos (Celia Rosemberg) se analizan comparativamente y ponderan, combinando procedimientos metodológicos cuantitativos y cualitativos, las oportunidades que cada uno de estos contextos de narraciones en colaboración proporcionan para otros aprendizajes, específicamente de vocabulario.

**Palabras claves:** narración- desarrollo- interacción- lenguaje

---

### **Ponencia 1**

#### ***EL EMPLEO DE GESTOS DEÍCTICOS EN RELATOS DE FICCIÓN PRODUCIDOS POR NIÑOS PEQUEÑOS***

Florencia Alam

CIIPME-CONICET

[florenciaalam@gmail.com](mailto:florenciaalam@gmail.com)

---

### **RESUMEN**

El presente trabajo tiene por objeto analizar comparativamente el uso de gestos deícticos por parte de niños de 4 años de edad cuando elaboran un relato de ficción a partir de imágenes en dos condiciones que implican dos contextos de producción diferentes: una situación de relato individual y el relato producido en el marco de la interacción con un par. Algunos trabajos que analizaron el uso de gestos deícticos han señalado su importancia en el establecimiento de la comprensión compartida (Goodwin, 2007; Liskowski, 2013; Begus, Gliga, Southgate, 2013; Grimminger, Segbers, Rohlfing, 2013). Desde el marco del análisis de la conversación, los trabajos de Goodwin (2003, 2007) han mostrado que el acto de señalar implica al menos dos participantes que, a través del gesto deíctico, delimitan un espacio particular como foco de atención compartida. Desde una perspectiva psicolingüística, algunos de estos trabajos (Liskowski, 2013) han mostrado que los infantes, ya entre los 9 y los 12 meses señalan de forma declarativa, o bien para generar atención e interés en un objeto, persona o acción, o bien para dar información a una persona que consideran que necesita esa información. Otros trabajos (Begus, Gliga, Southgate, 2013) sostienen que los niños pequeños utilizan los gestos deícticos no solo de forma declarativa sino también interrogativa, con el objetivo de obtener información del entorno. Los trabajos que estudiaron el uso de gestos deícticos durante la producción de relatos por niños de 4 años (Demir, So, Özyürek y Goldin-Meadow, 2012) han

---

señalado que los niños emplean los gestos deícticos para establecer la referencia cuando ésta no ha sido especificada verbalmente.

El corpus del presente trabajo está constituido por 66 relatos elicitados a un grupo de 33 niños de 4 años que viven en barrios urbano-marginados de la Provincia de Buenos Aires, en dos condiciones. En una condición los niños producían un relato en interacción con un niño de igual edad, y en la otra narraban de forma individual. Los relatos se elicitaron a partir de una secuencia de ilustraciones especialmente diseñada. Las narraciones fueron video grabadas y luego transcritas de acuerdo al formato CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts).

Con el fin de generar categorías que dieran cuenta de las distintas funciones que adoptan los gestos deícticos en la construcción del relato se recurrió a un procedimiento cualitativo, el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991). Este procedimiento que enfatiza el análisis inductivo de los datos se combinó estratégicamente con el uso heurístico de categorías teóricas previas (Goodwin, 2007; Liszkowski, 2013; Begus, Gliga, Southgate, 2013; Demir, So, Özyürek y Goldin-Meadow, 2012). En la elaboración del sistema de categorías se consideró la relación que el gesto establecía con las emisiones verbales a las que acompañaba. Se identificaron los siguientes usos: a) explicitación: cuando el niño utilizaba un gesto deíctico que señalaba un referente que no explicitaba de forma verbal, ya sea porque era elidido o porque la referencia utilizada no era precisa. El gesto permitía recuperar el referente no explicitado verbalmente, y b) focalización de la atención: se consideró que un gesto era utilizado para focalizar la atención del interlocutor cuando el gesto repetía el referente nombrado. En estos casos, y a diferencia de los usos categorizados como explicitación, el gesto no proporcionaba información nueva. Se analizó cuantitativamente el empleo de los gestos deícticos en el corpus de relatos. Se identificaron las diferencias en cada condición y se emplearon procedimientos estadísticos para establecer la significatividad de estas diferencias. Se empleó la prueba no paramétrica de Wilcoxon porque no fue posible asumir la normalidad de la muestra.

Los resultados de la comparación entre las dos condiciones mostraron que los niños emplean mayor cantidad de gestos para focalizar la atención del interlocutor en la interacción con un par (Media: 2,78) que en la condición individual (Media: 1,24). Estas diferencias son estadísticamente significativas ( $p < ,01$ ). Por su parte, el uso de gestos para explicitar la información no mostró diferencias estadísticamente significativas (interacción, Media: 1,24; individual, Media: 1,12,  $p = ,69$ ). Estos resultados ponen de manifiesto que el uso de gestos deícticos en las narrativas infantiles difiere según el contexto de producción.

**Palabras clave:** narrativas- gestos- interacción- pares

---

## Ponencia 2

### ***EL DESARROLLO DEL DISCURSO NARRATIVO. UN ANÁLISIS LONGITUDINAL DE LA INTERACCIÓN EN DISTINTOS CONTEXTOS CONVERSACIONALES***

Alejandra Stein

CIIPME – CONICET, UBA

[alejandrastein@yahoo.com.ar](mailto:alejandrastein@yahoo.com.ar)

---

#### **RESUMEN**

El presente trabajo tiene por objeto analizar la interacción en diferentes contextos conversacionales que pueden promover el desarrollo del discurso narrativo (situaciones de lectura de cuentos, narrativa de eventos pasados, narrativas sobre eventos futuros) en los que participa en el hogar un niño de sectores medios entre los 2:6 y los 4 años de edad.

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia cuyo objetivo consiste en contribuir al estudio de la narración en el marco del proceso de alfabetización temprana a partir del análisis longitudinal de distintas situaciones de interacción de las que participan en sus hogares niños pequeños (2:6 a 5 años) de diferentes grupos sociales.

El foco en el análisis de la interacción de fundamenta y enmarca en una perspectiva psicolingüística (Nelson, 1996, 2007, 2010; Tomasello, 2003) que recupera los postulados del enfoque histórico cultural de Vygotsky (1964). Desde esta perspectiva se asume una estrecha interdependencia entre el lenguaje y la cognición así como también que ambos se desarrollan en la interacción social. En tanto instrumento cultural, el desarrollo del lenguaje en general y del discurso narrativo en particular, está “anclado” en los sistemas de actividad conjunta (Nelson, 2007, 2010). El niño internaliza el lenguaje en uso en los discursos que configuran las actividades en las que participa cotidianamente y, progresivamente, comienza a emplearlo como un instrumento de representación y de mediatización del pensamiento.

El corpus de la investigación más amplia mencionada, que se encuentra en proceso de construcción, está conformado por situaciones inducidas de lectura de cuentos, relatos de experiencias pasadas, conversación acerca de eventos futuros y juego dramático en los hogares de 60 niños de distintas poblaciones (20 niños de sectores medios, cuyos padres poseen educación terciaria o universitaria; 20 niños que residen en poblaciones urbano marginadas, cuyos padres poseen 7 años o menos de escolaridad y 20 niños de comunidad indígena suburbana Qom) cuando los niños tienen 2:6, 3, 3:6, 4, 4:6 y 5 años.

---

Para el presente estudio se seleccionaron las situaciones de lectura de cuentos (7 situaciones), narrativa de eventos pasados (4 situaciones) y narrativas sobre eventos futuros (4 situaciones) en las que participó uno de los niños de la muestra perteneciente al grupo de sectores medios entre los 2:6 y los 4 años de edad. Las situaciones fueron registradas por medio de audio y transcritas para su análisis.

Se realizó un análisis cualitativo de los datos mediante el empleo del Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990) con el fin de generar categorías que dieran cuenta de los siguientes aspectos de las situaciones: a) las intervenciones de los niños en términos de los conocimientos y las habilidades que ponen en juego; b) las intervenciones de los adultos y de los niños mayores; c) la construcción interaccional del discurso. Asimismo, se realizó un análisis comparativo de cada uno de estos aspectos con el objeto de identificar eventuales similitudes y diferencias entre las situaciones de lectura y las conversaciones, y entre cada tipo de situación a lo largo del tiempo.

El análisis preliminar de los datos permitió identificar las intervenciones de la madre del niño focalizadas en promover la comprensión del cuento, construir las narrativas de pasado y futuro, y en elicitación la participación del pequeño en las tres situaciones estudiadas. Asimismo, se identificó en qué aspectos de las diferentes narrativas se focalizaban dichas intervenciones (relaciones temporales entre eventos, eventos significativos para el niño, entre otros). El análisis también puso de manifiesto diferencias y similitudes en la interacción tanto entre las diversas situaciones analizadas como en los distintos momentos considerados.

Los resultados se discuten con trabajos previos que analizaron las interacciones entre madres y niños en situaciones de lectura de cuentos (Bus y Sulzby, 2000; Hammer, 2001; Peralta de Mendoza y Salsa, 2001; McNaughton, 2006), relato de experiencias personales (Melzi, 2000; Sparks, 2008; Fivush, Haden y Reese, 2006) y narrativas sobre eventos futuros (Hudson, 2002, 2006; Atance y O'Neil, 2005), así como las modificaciones en las intervenciones de las madres a lo largo del tiempo (Ninio y Bruner, 1978; De Temple, 2001; Heath 1983; Heath y Thomas, 1984; Reese, Haden y Fivush, 1993). También se consideran investigaciones (Haden y Fivush, 1996; Laible, 2004; Melzi, Shick y Kennedy, 2011) en las que se identificaron diferencias entre los estilos de interacción de las madres en las situaciones de lectura de cuento, las narrativas de eventos pasados y futuros.

**Palabras claves:** desarrollo- discurso narrativo- interacción- diferentes contextos conversacionales

---

### Ponencia 3

#### ***EL USO DEL PASADO COMO EVIDENCIA: UN ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN DE NARRATIVAS EN EL MARCO DE DISPUTAS ENTRE NIÑOS DURANTE EL JUEGO EN EL JARDÍN DE INFANTES***

Maia J. Migdalek

CIIPME-CONICET, UBA

[maiamig@hotmail.com](mailto:maiamig@hotmail.com)

---

### **RESUMEN**

El presente trabajo tiene por objeto estudiar la narración como estrategia argumentativa empleada por niños de 3, 4 y 5 años en disputas ocurridas durante situaciones de juego registradas en el jardín de infantes.

El estudio de la argumentación tiene una larga historia, desde la Antigüedad hasta nuestro tiempo. Sin embargo, el interés por conocer el desarrollo de la competencia argumentativa en el niño es reciente y ha cobrado fuerza en los últimos años. Por su parte, los trabajos previos que estudiaron la argumentación infantil (Stein y Albro, 2001; Dunn y Munn, 1987; Eisenberg, 1987; Kuo, 2011; Crespo, 1995; Peronard, 1992; Mercier, 2011; Zadunaisky Ehrlich y Blum-Kulka, 2010; Doyle y Connolly, 1987), o bien no consideraron las disputas en situaciones de juego como unidad de análisis o bien aplicaron para el análisis de los intercambios entre los pequeños categorizaciones desarrolladas en función del discurso adulto. En ninguno de las investigaciones mencionadas se identificó a la narrativa como evidencia para sostener el punto de vista en una argumentación. Por otra parte, a pesar de que el corpus de dichas investigaciones se conforma con intercambios verbales entre los niños o niños y adultos, no se analizaron los recursos lingüísticos y de otros campos semióticos (Goodwin, 1980, 2000) a los que los niños recurren en la interacción con el objeto de sostener sus posiciones. O, a la inversa, otros estudios (Goodwin, 2000; Goodwin, Goodwin y Yaeger-Dror, 2002) analizan los recursos multimodales en las disputas sin considerar el carácter argumentativo de los mismos.

En cambio, la investigación parte de cuyos resultados se analizan en este trabajo, ha adoptado una lógica cualitativa para dar cuenta de las formas en las que los niños argumentan cuando discuten en situaciones de juego. Hemos desarrollado inductivamente (Strauss y Corbin, 1991) un sistema de categorías (Migdalek y Arrúe, 2012a, 2012b; Migdalek, Santibáñez y Rosemberg, enviado) que conceptualiza las estrategias argumentativas empleadas por los pequeños para sostener sus puntos de vista en estas disputas. El corpus de la investigación comprende 15 hs. de videofilmaciones de la actividad “juego en rincones” registradas en jardines a los que asiste población urbano marginada. Se registraron 124 disputas entre pares. El total se

---

distribuyó de la siguiente manera: 32 disputas entre niños de 3 años; 29 disputas entre niños de 4 años y 63 entre pequeños de 5 años.

Para el análisis de la información empírica se empleó un procedimiento cualitativo que combina el de Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991), herramientas conceptuales desarrolladas en el marco de la Sociolingüística Interaccional (Gumperz, 1982, 1984), el análisis de la conversación (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Goodwin y Goodwin, 1990; Goodwin y Goodwin, 2000; Goodwin, 2000, 2007; Goodwin, Goodwin y Yaeger-Dror, 2002) y en otras investigaciones antecedentes ya mencionadas.

Los resultados del análisis permitieron identificar un tipo particular de estrategia argumentativa empleada por los niños: la referencia a hechos pasados como evidencia para sostener su posición. Hemos denominado narración a dicha estrategia. Implica la presencia de al menos un verbo en pretérito perfecto simple, modo indicativo. Puede aparecer ligada al punto de vista por medio de un conector o por adyacencia y adquiere su valor argumentativo a partir de supuestos -reglas del juego, normas sociales o topoi- en los que se apoya. Asimismo, se ha observado que con frecuencia se yuxtapone con la estrategia argumentativa no verbal de mostración.

Estos resultados coinciden con los hallazgos de Rosemberg, Silva y Stein (2011), que han señalado el uso de la narración como evidencia factual para sostener un punto de vista. Asimismo, Carranza (1998) también ha observado el uso de la narrativa con fines argumentativos en adultos.

**Palabras claves:** juego- narrativa- argumentación

---

#### **Ponencia 4**

#### ***EL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN DISTINTOS CONTEXTOS DE RELATO EN EL JARDÍN DE INFANTES: EXPERIENCIAS PERSONALES EN LA RONDA Y LECTURAS DE CUENTOS***

Celia Renata Rosemberg

CIIPME-CONICET, UBA

[crrosem@hotmail.com](mailto:crrosem@hotmail.com)

---

#### **RESUMEN**

---

En el trabajo se analizan las oportunidades que los niños tienen para aprender vocabulario en el jardín de infantes en dos situaciones: el relato de experiencias personales en la ronda y la lectura de cuentos. Se analiza la cantidad y la diversidad del vocabulario al que los niños acceden en estas situaciones así como también de las características que adoptan las secuencias interaccionales entre la maestra y los niños que se focalizan en el vocabulario en cada una de las situaciones.

El análisis se enmarca en una perspectiva psicolingüística que asume una estrecha interdependencia entre el lenguaje, la cognición y el contexto de interacción social (Nelson, 1996, 2007; Tomasello, 2003; Snow, Dickinson y Tabors, 2006). Desde esta perspectiva, se considera que la adquisición del vocabulario tiene lugar en los intercambios conversacionales en los que el sostén social y el contexto situacional, no verbal y lingüístico permite que el niño infiera el significado de las palabras que desconoce. Cuando la conversación se centra en el relato de eventos, el niño puede inferir a qué se refieren palabras específicas a partir de las relaciones sintagmáticas que ellas mantienen con otras palabras en el marco del evento narrado (Nelson y Ware, 2000).

El corpus de datos comprende 23 situaciones: 12 de lectura de cuentos y 11 de relato de experiencias personales audiograbadas en 5 salas a las que asisten niños de 4 años de poblaciones urbano marginadas. La metodología de análisis combina procedimientos cualitativos y cuantitativos que permiten estimar la calidad del input lexical al que se hallan expuestos los niños. Por medio del programa CLAN (Computerized Language Analysis) se obtuvo una medida de la cantidad y de la diversidad del vocabulario en las emisiones de las maestras en cada uno de los contextos discursivos estudiados. Mediante la prueba ANOVA de un factor se analizaron las diferencias entre ambas situaciones. Empleando un procedimiento cualitativo, que articula el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967) y el uso heurístico de conceptos del análisis conversacional (Schegloff, Jefferson y Sacks, 1977; Goodwin, 2000) y la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1984) se analizaron los intercambios en los que las maestras y/o los niños se focalizaban en el significado de palabras específicas.

Los resultados mostraron que en las situaciones de lectura de cuentos el discurso de las maestras se caracteriza por una mayor cantidad y diversidad del vocabulario que en las situaciones de ronda (cantidad de palabras: 1578,75 vs. 975,45; tipos distintos de palabras: 395,58 vs. 275,54 respectivamente) y estas diferencias son estadísticamente significativas (cantidad de palabras  $F_{(1, 21)} = 5.77$ ,  $MSE = 14800.3$   $p < .05$ ; tipos distintos de palabras:  $F_{(1,21)} = 5.27$ ,  $MSE = 396381.2$ ,  $p < .05$ ). El análisis cualitativo mostró también diferencias entre las situaciones en las secuencias interaccionales que caracterizan el tratamiento de vocabulario; diferencias que pueden ser atribuidas a las particularidades de ambos contextos de producción de discurso narrativo. En efecto, en las situaciones de lectura de cuentos, en las que el texto escrito constituye una referencia compartida por todos los participantes, las maestras recurren a distinto

---

tipo de información y a diferentes movimientos conversacionales para apoyar la inferencia del significado de palabras desconocidas: las maestras recuperan información del contexto situacional y las ilustraciones, información del contexto cognitivo configurado por las experiencias previas de los niños, información del contexto semántico a través del establecimiento de relaciones entre la palabra que intentan explicar y otras más familiares de igual o diferente nivel jerárquico y la referencia funcional de la palabra desconocida y de aquella que intenta explicarla al contexto de los eventos narrados.

En el relato de experiencias personales en la situación de ronda, como el evento referido por el niño es, habitualmente, desconocido por la maestra y los otros niños, los movimientos conversacionales de las maestras están también destinados a reparar problemas en la comunicación mutua originados en el uso ambiguo por parte del niño narrador de gestos, déicticos u otros términos poco precisos. En estos movimientos las maestras ofrecen una forma lingüística que coincide en mayor medida con el alcance o las relaciones de aquello a que el niño se intenta referir.

Estos resultados se discuten atendiendo a las investigaciones antecedentes sobre el aprendizaje del vocabulario en el medio familiar y del jardín de infantes (Beals y Tabors, 1995; Beals, 1997; Danis, Bernard, y Leproux, 2000; Weizman y Snow, 2001; Dickinson, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Nicolopoulou, Collins, 2013, entre otros) y a las que han abordado la interrelación entre el desarrollo del vocabulario y el desarrollo narrativo (Nelson 2007, Nelson y Ware 2000).

**Palabras clave:** narración- vocabulario- input lingüístico- interacción

**PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y APROPIACIÓN PARTICIPATIVA: ESTRATEGIAS, SIGNIFICADOS Y SENTIDOS DE LA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN ESCENARIOS SOCIO-CULTURALES**

**Coordinadora:** Cristina Erausquin

## **RESUMEN GENERAL DE LA MESA**

Se analizan experiencias en diferentes escenarios educativos formales – nivel inicial y primario, universidad, educación común y especial - de agentes profesionales/actores sociales que participan de la construcción de prácticas inclusivas, conjuntamente con otros actores de diversas comunidades sociales. Aprendiendo a través de la *experiencia*, a sostener la *igualdad como punto de partida*. Implicándose en la defensa del derecho de todos a recibir su parte en la herencia cultural (Frigerio, 2004), a no considerar inexorable el fracaso escolar para un sujeto, por el hecho de haber nacido en un lugar, o en una condición social, económica, cultural o familiar.



---

Se trabaja con la categoría de “experiencia” (Larrosa, 2003), ya que la inclusión social y educativa permea y atraviesa la subjetividad, es algo que se hace pero también que se siente, que depende de las prácticas y las políticas, pero también de los sentidos que adquieren nuestras “vivencias”, como entramados de cognición y emoción que posibilitan subjetivar/objetivar la relación del individuo con su ambiente (Vygotsky, 1934).

Se exploran *comunidades de aprendizaje* (Rogoff, 1997) construídas entre diferentes actores para desarrollar prácticas inclusivas en escenarios educativos, haciendo de la diversidad - de mundos y de sujetos - que los habitan, una fuente de enriquecimiento por apropiación de lo diferente, lo semejante, lo heterogéneo.

La *construcción de significados y sentidos* por parte de agentes profesionales es objeto de indagación, porque su deconstrucción y reconstrucción estratégicas pueden generar inclusión allí donde domina la fragmentación social, porque se revela, visibiliza y desnaturaliza la relación entre políticas públicas, prácticas cotidianas y significados subjetivos.

Se problematizan prácticas hegemónicas tradicionales en Psicología y Educación, desde una reflexión situada y dialógica sobre el *posicionamiento ético de los agentes psicoeducativos*. Como sostiene Benasayag (2010), ese posicionamiento ético requiere poner entre paréntesis las *etiquetas* con las que la sociedad denomina y percibe a quienes adjudica el lugar del déficit, de lo incompleto, de lo vacío a llenar. Así, la representación normalizada y normalizadora del otro ocupa el lugar del otro como existente, sustancializándolo en un determinismo sin apertura al potencial. Posicionamiento ético que requiere ayudar a quienes asumen esas etiquetas como identidad a des-pegarse de ellas, para embarcarse en la pasión de ser todo lo que puede alguien ser si se le ofrece confianza y reconocimiento, en un recorrido por la singularidad de vínculos, que en cada contexto puedan promover crecimiento y expansión.

*Apropiarse del lugar, empoderarse, ser parte y tomar parte* (Rogoff, 1997), desarrollar conciencia de lo que hay que cambiar en el ambiente para que se haga posible nuestro cambio como sujetos, es *incluirnos e incluir*, es reapropiarnos del lugar de todos en cada uno de nosotros.

**Construir una clínica de la situación** como trabajo de co-pensamiento – cognición y emoción- con otros, en relación a potencias múltiples, en el campo problemático de las instituciones educativas y sus lazos con la sociedad. Compromiso que exige no escondernos detrás de nuestra etiqueta de técnicos o profesionales. Tanto la integración escolar como la cura – dice Benasayag - pasan por la *puesta en multiplicidad*. No es nuestro rol asistir a personas con defecto de fabricación sino liberar el potencial personal e interpersonal. *Embarcarnos* en el proyecto de Etica de Spinoza: “Nunca sabemos lo que un cuerpo puede”. Cuestionarnos tanto el *fracaso* de los débiles como el *éxito* de los “normales”. Ya que

---

triunfar y fracasar, en definitiva, no son sino dos modos diferentes de atravesar la *fragilidad de nuestra existencia*.

Esta Mesa se propone realizar una contribución al debate sobre la participación de los psicólogos y otros agentes educativos, en la perspectiva ética a conformar sobre nuestros diferentes roles a construir en Educación, desde una escucha abierta a la multiplicidad de voces, perspectivas, miradas, gestos.... que construyen la realidad y potencialidad de la inclusión educativa en el cotidiano escolar y académico de hoy.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

Benasayag, M. y Schmit, G. (2010) "Ética y etiqueta". En: *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Frigerio, G. (2004) "La **(no)** inexorable desigualdad", *Revista Ciudadanos*, abril 2004.

Larrosa, J. (2003) "Experiencia y pasión". En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México. Fondo de Cultura Económica.

Rogoff B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje", en: Wertsch, Del Río y Alvarez A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

Vygotsky, L. (1934) "The problem of the environment", en Van der Veer R. & Valsiner J. *The Vygotsky Reader* (p. 338-354), Foundations of Paedology, 1935. Leningrad.

**Palabras claves:** experiencia educativa- práctica inclusiva- apropiación- etiquetas

---

#### **Ponencia 1**

#### **PRÁCTICAS DE CONFIGURACIONES DE APOYO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESCUELA PRIMARIA: UNA EXPERIENCIA INTERAGENCIAL DE APRENDIZAJE EXPANSIVO**

D'arcangelo, M.; Casanova, R.

Facultad de Psicología UBA; Facultad de Psicología UNLP

[mercedesdarcangelo@psi.uba.ar](mailto:mercedesdarcangelo@psi.uba.ar)

---

#### **RESUMEN**

---

El trabajo entrelaza un recorte preliminar de la Tesis de Maestría en Psicología Educacional de una de las autoras, D'Arcangelo M., que explora tensiones y conflictos de la inclusión de los llamados "alumnos integrados" en la escuela común, con la indagación sobre *modelos mentales de intervención de diferentes agentes* (maestros de apoyo a la integración, maestros de grado; agentes psico-educativos; directivos; extensionistas docentes y estudiantes de Psicología), antes y después del primer tramo de intervención del equipo extensionista del Proyecto "Prácticas innovadoras y trayectorias escolares enriquecidas de aprendizaje-convivencia", dirigido por Erausquin C., y acreditado y subsidiado por el Centro de Extensión y Atención a la Comunidad de la Facultad de Psicología de UNLP.

De acuerdo a Rodrigo M. (1997;1999), los modelos mentales son representaciones de naturaleza episódica, dinámica y flexible, con una función pragmática que posibilita abordar la tarea que la situación demanda. Los *modelos mentales situacionales* se construyen y transforman en escenarios socioculturales, como resultado de la negociación de significados entre diferentes agentes/actores, conformando a veces *modelos mentales compartidos*. Delimitar como unidad de análisis la combinación de los modelos mentales situacionales de los agentes educativos con los *entramados* de sistemas de actividad sociales involucrados – Universidad, escuela común, educación especial -, posibilita estudiar el cambio, apropiación e intercambio de los sistemas representacionales de los agentes y su interrelación con las prácticas del cotidiano escolar.

Se analiza el *aprendizaje expansivo* (Engeström, Y. 1987) de los agentes en el nuevo *sistema de actividad*, en el que se co-construyen problemas, intervenciones y espacios de reflexión sobre la práctica, a partir de la inserción del equipo extensionista en una escuela primaria de gestión pública, que atiende población de alta vulnerabilidad social en zona del Gran La Plata. Para fortalecer y enriquecer *configuraciones de apoyo a la educación inclusiva*, el equipo diseñó estrategias contextualizadas, en cada grado con "alumnos integrados". En un trabajo en *comunidad de práctica* con los agentes escolares, se construyó un *proyecto de intervención* con objetivos singulares para cada contexto, dirigido al enriquecimiento del grupo clase en su totalidad, más allá de que las estrategias fueran pensadas "a partir de" (lo que no quiere decir "para") un "alumno integrado" en particular.

Se exploran durante el ciclo escolar 2013, en los agentes involucrados, convergencias y contradicciones, dificultades y posibilidades de construir *objetos y motivos comunes de la práctica educativa*, utilizando categorías de análisis de la *teoría histórico-cultural de la actividad* de Engeström, Y. (1987; 2001).

El diseño es descriptivo, exploratorio, con enfoque de estudio de caso, e incluye la reelaboración cualitativa de datos recogidos con el *Cuestionario de Reflexión sobre Problemas de Integración Escolar* (Lerman, G. Erausquin, C. 2010) y analizados con la *Matriz de Dimensiones, Ejes e Indicadores de*

---

*Profesionalización Psicoeducativa* (Erausquin, Basualdo, 2006), así como mediante observaciones de registro etnográfico realizadas por estudiantes extensionistas.

Se sostiene, confirmando resultados de estudios previos (Erausquin et al. 2006; 2009) la importancia del estudio de los *modelos mentales situacionales de actores/agentes implicados en escenarios educativos*, y de los giros, negociaciones y reafirmaciones hallados a lo largo de su participación en *sistemas de actividad complejos*. Se han construido unidades de análisis potentes para el estudio y abordaje de las problemáticas de inclusión educativa, en terrenos atravesados por heterogeneidades personales, interpersonales e institucionales, como son las escuelas en nuestro contexto socio-histórico-cultural.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Engeström, Y. (1987) *“Learning by Expanding: An Activity - Theoretical Approach to Developmental Research”*.
- Engeström, Y. (2001) *“Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization”*. University of California, San Diego, USA & Center for Activity Theory and Developmental Work Research, University of Helsinki, Finland.
- 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”*. *Anuario XIII de Investigaciones*. Facultad de Psicología. UBA.
- Larripa, M., Erausquin, C. (2009) *“La integración escolar en TEA. Un estudio desde el marco de la teoría de la actividad histórico cultural”*. *Memorias de las XVI Jornadas de Investigación 2009*. Facultad de Psicología UBA .
- Lerman, G. (2010) *“El aporte de las prácticas de integración escolar a la inclusión educativa: el trabajo en equipo”*. *Memorias de las XVII Jornadas de Investigación 2010*. Facultad de Psicología UBA.
- Rodrigo, M. J., Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós.
- Rodrigo M. J. y Correa (1999) *“Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo”*. En Pozo y Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI.

**Palabras claves:** inclusión educativa- modelos mentales situacionales- aprendizaje expansivo- sistemas de actividad

---

---

## Ponencia 2

### **REVISANDO INTERVENCIONES EN EL NIVEL INICIAL PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LAS DIVERSIDADES DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS y NIÑAS**

Vanesa Casal, Mariano Cranco

Facultad de Psicología UBA

[vcasal@bue.edu.ar](mailto:vcasal@bue.edu.ar)

---

## RESUMEN

Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación UBACYT 2012-2015 “Construcción del conocimiento profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en Sistemas de Actividad: dilemas y desafíos del aprendizaje situado en comunidades de práctica”, cuya Directora es Cristina Erausquin, y retoma la experiencia con Estudiantes de Psicología del Ciclo de Formación Profesional en la Práctica de Investigación “[Psicología y Educación: Los Psicólogos y su participación en Comunidades de Práctica y Aprendizaje Situado](#)”, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Se utilizó como instrumento para la recolección de información cuali-cuantitativa el *Cuestionario de reflexión sobre situaciones problema de la práctica psico-educativa* (Erausquin, Basualdo, 2006), en experiencias vinculadas a la temática de las *configuraciones de apoyo* (según adaptación de Casal, 2008). Se analizan discursos y representaciones de *agentes psicoeducativos* que trabajan en inclusión educativa en el nivel inicial, en configuraciones de apoyo implementadas desde educación especial, relacionadas con prácticas de “integración escolar” y prevención de “fracaso escolar” de alumnos de origen extranjero, como factor mediador en su “educabilidad”.

El diseño es descriptivo exploratorio, con enfoque de estudio de caso.

Desde el paradigma actual, a partir de la sanción de la ley 26061, las niñas y los niños pequeños/as se reconocen como sujetos de derecho, y la educación como un derecho humano dentro del sistema de protección integral de derechos para niños, niñas y adolescentes. En este contexto, comprender la intervención en políticas públicas dirigidas a la inclusión educativa de niños pequeños con discapacidad o restricciones para aprender y participar, implica pasar de la concepción del “niño carente” (Martinis, 2006) - de cierta capacidad, de ciertas condiciones de educabilidad, de cierto contexto favorecedor para aprender en la escuela, o de ciertos recursos económicos - al del “sujeto de la educación inicial”.

---

Se analiza la inclusión educativa, considerando los marcos normativos actuales del nivel inicial para la CABA: la Resolución 155/2011 del Consejo Federal de Educación; la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, 26.061; la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad adoptada por ley 26378; ponderando la importancia de las políticas educativas, las culturas escolares y las prácticas pedagógicas, centradas en contextos escolares de valoración de la diferencia como posibilidad.

Se concluye sobre la persistencia de discursos y prácticas de inclusión educativa centradas en el sujeto "a integrar", reduciendo la mirada del problema al individuo, a los niños, sus familias, los docentes; sin interpelar los determinantes duros del formato escolar, que resisten al trabajo con las diversidades al interior del contexto escolar. Ello confluye con cierta patologización, psicologización e individualización de las intervenciones pedagógicas, sobre todo para abordar diversas segregaciones de las que se fue ocupando históricamente la educación especial: niños con discapacidad, con problemas de aprendizaje, hijos de inmigrantes, de pobres, de desocupados.

Se sostiene la necesidad de revisar qué aspectos de las condiciones del contexto y de la situación impiden garantizar los derechos. Esas condiciones, categorizadas como *barreras*, junto a las desigualdades sociales y/o déficits de ofertas educativas, configuran el escenario de la exclusión y fragmentación. Para atravesarlo y superarlo, se plantea pensar los procesos de inclusión educativa desde la complejidad: ni por fuera de la situación educativa, ni centrados en el sujeto "a integrar", pues ello sería una reducción "del" y "al" individuo (Baquero, 2003). Es necesario interpelar al formato escolar moderno, ya que, desde una visión contextualista, los procesos de inclusión requieren la modificación de gran parte de su estructura visible y capilar.

En ese sentido, se proponen algunos ejes/ vectores que pueden resultar facilitadores de prácticas inclusivas en Educación Inicial: la comprensión de la inclusión educativa como derecho para los niños y sus familias, que abre puertas a la inclusión social; en el marco de posibles articulaciones entre la Educación común y Especial como campos diferentes y complementarios; promoviendo trayectorias escolares singulares que hagan posible la garantía de los derechos de los niños con discapacidad o restricciones; a partir de configuraciones de apoyo que aseguren la inclusión educativa y la colaboración y co-gestión de los diferentes actores y sectores que intervienen.

**Palabras claves:** inclusión educativa- diversidades en la escuela- configuraciones de apoyo- derechos de la infancia

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

---

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

MARTINIS P (2006): “Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación” publicado en Martinis, Pablo y Redondo Patricia (comps.) (2006) *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas*, Buenos Aires, Del estante editorial.

---

### **Ponencia 3**

#### ***“PRÁCTICAS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR E INCLUSIÓN EDUCATIVA: CONSTRUCCIÓN DE PROBLEMAS E INTERVENCIONES EN AGENTES PSICOEDUCATIVOS EN TORNO A NIÑOS CON “PROBLEMAS DE CONDUCTA” ESCOLARIZADOS”***

Daniela Vanina Beraldo

Facultad de Psicología UBA

[vaninaberaldo@gmail.com](mailto:vaninaberaldo@gmail.com)

---

### **RESUMEN**

El trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación acreditado y subsidiado en Programación UBACYT 2012-2015 “Construcción del conocimiento profesional de psicólogos y profesores de Psicología en sistemas de actividad: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidades de práctica”, recuperando indagaciones del proyecto 2011-2012 “Ayudando a concebir y desarrollar cambios: desafíos y obstáculos en escenarios educativos”, acreditado también por UBACYT, que a su vez continuó y profundizó el Proyecto UBACYT P023, de la Promoción 2008-2010: “Los Psicólogos y la fragmentación de la experiencia educativa: Modelos Mentales y Sistemas de Actividad para el análisis y la intervención en problemas situados en contextos”, los tres dirigidos por Mag. C. Erausquin y en los cuales la autora del trabajo ha sido investigadora de apoyo primero e investigadora tesista luego.

Presenta elaboraciones teóricas y metodológicas de la Tesis de Maestría en Psicología Educacional de la Facultad de Psicología de Universidad de Buenos Aires de la autora: “Prácticas de Integración Escolar e Inclusión Educativa: Construcción de Problemas e Intervenciones en Agentes Psicoeducativos en torno a Niños “con Problemas de Conducta” Escolarizados”, dirigida por C. Erausquin, actualmente en desarrollo.

---

El objetivo central del trabajo es plantear interrogantes relevantes y categorías de análisis de la mencionada Tesis, en torno a las Prácticas de Integración e Inclusión Escolar que se desarrollan en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y su contribución a la Inclusión Educativa. Se focaliza la exploración de una de las Configuraciones de Apoyo entre Educación Especial y Escuela Común denominada MAP (Maestras de Apoyo Psicológico), Específicamente, se analizan narraciones y reflexiones sobre prácticas, desarrolladas por los Agentes Psico-Educativos entrevistados, en torno a la construcción de problemas e intervenciones con niños escolarizados *etiquetados* como “niños con problemas de conducta”.

El presente trabajo se enmarca en la intersección entre los campos disciplinares de Educación y Psicología, siendo la integración y la inclusión educativa una problemática de tratamiento conceptual relativamente reciente en ese marco científico interdisciplinario, nutriéndose específicamente de aportes teóricos de Vygotsky L. (1927,1935) y de autores contemporáneos de enfoques socio-histórico-culturales inspirados en su pensamiento como Daniels, Rogoff, y Engestrom.

Se presentan en primer lugar los objetivos generales y específicos de la investigación de tesis, que apuntan a explorar y describir Prácticas de Integración Escolar en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires en torno a intervenciones de agentes psicoeducativos con “Niños con Problemas de Conducta”. En segundo lugar, se presenta el diseño metodológico construido para la consecución de dichos objetivos. Finalmente, el modelo de análisis y las discusiones y conclusiones provisionarias, a fin de ilustrar la propuesta de indagación del trabajo de tesis.

Se enfatiza “cómo” se construyen, re-construyen y resignifican los problemas involucrados en la integración escolar y la inclusión educativa de Niños “con Problemas de Conducta”, a través del análisis de narrativas de **Maestro/as de Apoyo Psicológico** (MAP) y agentes psicoeducativos del **Programa Socieducativo CAI** (Centros de Actividades Infantiles, dependientes del Área de Inclusión Educativa).

Los MAP son cargos desempeñados por docentes psicólogos o psicopedagogos cuyo trabajo se desarrolla en escuelas comunes en Ciudad de Buenos Aires. Los alumnos/as con los que trabajan presentan modalidades de relación e interacción que requieren una intervención orientada a sostenerse, de manera transitoria, en una relación “uno a uno” con un adulto, para facilitar la inserción y/o inclusión del niño en la vida institucional. Los MAP comienzan su construcción, a partir de la demanda de una escuela primaria de gestión pública, en situaciones en las que se evidencian **problemas de conducta**, no así de aprendizaje.

Los resultados preliminares de esta indagación son compatibles con los de investigaciones previas relevadas (Erausquin et al. 2013, Casal, 2011, Baquero 2002, 2007), en relación a indicar que las prácticas escolares en los ámbitos educativos no son neutrales, y que la toma de decisiones



---

institucionales en pos de la Inclusión Educativa implican crear y remarcar ciertos fenómenos, utilizar y/o problematizar discursivamente ciertas categorías conceptuales, otorgando determinado sentido a la realidad social.

La descripción y análisis de Modelos Mentales Situacionales de problemas e intervenciones que construyen docentes y psicólogos que interactúan en las escuelas con alumnos/niños etiquetados normativa y prescriptivamente como “Niños con problemas de conducta”, posibilita comprender diferentes interacciones interpersonales, institucionales, pedagógicas y culturales, como componentes de Sistemas Societales de Actividad (Engestrom, 2001). Diferentes hallazgos señalan que dichos niños tienen una escolarización precaria, son con frecuencia patologizados y considerados como un “producto inevitable de su ambiente familiar y social extra-escolar”, sosteniéndose una profecía de fracaso y exclusión escolar, anticipada explícita o implícitamente como inexorable (Frigerio, 2004).

**Palabras claves:** niños – alumnos - “problemas de conducta”- inclusión educativa

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

CASAL, V, LOFEUDO S (2011): Trayectorias escolares e inclusión de niños y jóvenes con discapacidad, Ministerio de Educación, Dirección de educación especial. Disponible el 29 de julio de 2012 en <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/especial/pdf/normativa/trayectorias-escolares.pdf>

ERAUSQUIN C. Y BUR R. (comps) (2013) *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires. Proyecto Editorial.

---

#### **Ponencia 4**

#### **“LA TUTORÍA Y LA INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD: SIGNIFICADOS E IMPACTOS EN CONTEXTOS SITUADOS Y DESDE UNA PERSPECTIVA COMPARADA Y SOCIOCULTURAL”**

Mirian Inés Capelari

Facultad de Psicología UBA

Instituto de Investigaciones. Proyecto UBACYT: “Construcción del conocimiento profesional en sistemas de actividad: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidades de práctica” (2012-2015).

Directora: Mag. Cristina Erausquin. [mirian.capelari@gmail.com](mailto:mirian.capelari@gmail.com)

---

## RESUMEN

En este trabajo, se presentan resultados preliminares de una tesis de doctorado en desarrollo, en el marco de investigaciones sobre tutoría universitaria que se desarrollan en la Facultad de Psicología de la UBA. En la misma, se abordan los impactos de las políticas de tutoría en universidades de Argentina y México, desde una perspectiva comparada y sociocultural.


La tutoría en la universidad se ha instalado como política académica y como práctica institucional en la última década, con la finalidad de responder a diversos problemas de la educación superior como la deserción, el fracaso académico y el escaso número de graduados. En América Latina, México y Argentina son países que han favorecido políticas para su desarrollo, con procesos de institucionalización crecientes en las universidades, y con distintas modalidades de implementación. En este contexto, se considera esencial interrogar por las formas de concreción de las políticas nacionales en las definiciones y prácticas institucionales y al mismo tiempo, por las perspectivas de los distintos actores de la comunidad educativa sobre los problemas que abordan, las prácticas configuradas y los impactos alcanzados.

La complejidad y multidimensionalidad del problema de investigación se inscribe dentro de un campo amplio e interdisciplinar de conocimientos, en el que confluyen: la Educación Superior Comparada, la historia reciente de las Políticas Educativas y los Enfoques Socioculturales; que aportan marcos teóricos y metodológicos para su abordaje.

Los Enfoques Socioculturales posibilitan el análisis situado de los impactos de la tutoría en una dimensión institucional, histórica y de construcción de significados de los sujetos involucrados. Permiten penetrar en la capilaridad de las estructuras y procesos institucionales, a fin de conocer las formas en que las políticas son recepcionadas, reinterpretadas e implementadas, así como los efectos producidos en -y entre- los contextos estudiados.

La metodología de la investigación se basa en un enfoque cualitativo, comparado y basado en seis casos institucionales, correspondientes a universidades de Argentina y de México, en sus relaciones con las políticas nacionales en que se insertan. El marco metodológico aporta categorías para comprender las configuraciones socioculturales de las políticas a partir del análisis de sus trayectorias en el tiempo, atender a los efectos comunes y diferenciales en los distintos ámbitos –nacionales e institucionales-, y al mismo tiempo, a los procesos de apropiación, reflexión crítica y transformaciones generadas. Las dimensiones de análisis incluyen: la génesis de las políticas y programas; la modalidad de implementación; los impactos; y las perspectivas actuales y transformaciones propuestas.

En los escenarios universitarios actuales, atravesados por debates sobre democratización e inclusión, los resultados de *las experiencias educativas* que se abordan en el trabajo, recuperan las problemáticas y



---

tensiones que se identifican en las prácticas tutoriales actuales, sus desafíos y las propuestas más valiosas identificadas en los contextos trabajados. Se debaten sus impactos en los sujetos de aprendizaje, recuperando la voz de los alumnos y de distintos *agentes educativos y psicoeducativos* involucrados, así como las perspectivas a futuro que los mismos plantean.

El análisis de la heterogeneidad y variedad de los dispositivos tutoriales instalados en distintos contextos, plantea un marco amplio y enriquecedor para *construir un estado de situación actual*, de modo de reflexionar y debatir los sentidos de la tutoría en las universidades; compartir miradas y pensar rumbos posibles para políticas y prácticas vinculadas al aprendizaje de los estudiantes y a la *potencialidad de la inclusión educativa* en las instituciones.

Desde miradas críticas, se advierten incumplimientos de promesas de solución unidas a su origen, pero también un desarrollo transformador que ha generado caminos propios y diversos, con impactos no pensados en sus inicios. En las experiencias relevadas se han identificado aportes valiosos, con un rol articulador significativo entre los distintos actores que participan en la formación de los estudiantes.

La responsabilidad política desde los ámbitos nacionales e institucionales por los programas en desarrollo, cobra una importancia crucial. La desnaturalización del rol del tutor a partir de los discursos que lo instalan, su interpelación y su análisis a la luz de la historia de las instituciones y acciones de los sujetos, muestra nuevos significados y formas de intervención, devela prácticas ficticias o simuladas, pero también transformaciones enriquecedoras. La riqueza de la tutoría como nuevo rol en busca de sentido, puede contribuir a abrir posibilidades y horizontes para optimizar aprendizajes inclusivos, desde acciones colaborativas y con sentido para los sujetos.

**Palabras claves:** tutoría- universidad- enfoques socioculturales- impactos

**“DE LA DISLEXIA A LA COMPRENSIÓN LECTORA. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN”**

*Coordinador:* Telma Piacente

Facultad de Psicología de la U.N.L.P.

piacente@isis.unlp.edu.ar

**RESUMEN GENERAL**

En este simposio se hará referencia a las perspectivas actuales sobre los problemas que aparecen en el tratamiento del lenguaje escrito más allá de las dificultades inherentes a su adquisición. En especial se considerarán las cuestiones involucradas en la comprensión de textos, tema que en los últimos años ha

---

ganado un lugar de privilegio en los estudios psicolingüísticos y educacionales, ya que constituye una de las competencias fundamentales. Sin embargo, son muchos los estudiantes que no logran alcanzar estándares mínimos, con la consecuencia de tropezar con dificultades para procesar distintas formas de texto escrito. Esto genera una preocupación creciente y continua que surge de la percepción de los docentes y de los padres, motivando el interés en todos los países del mundo, que se expresa en muchos casos en campañas a distintos niveles gubernamentales.

Uno de los desafíos que se suscitan para quienes trabajan en estas temáticas es entender por qué se producen las alteraciones y qué mecanismos y recursos se pueden aplicar en función de revertirlas. Las habilidades cognitivas en sí mismas no explican el por qué algunos estudiantes no alcanzan buenos resultados en los tiempos adecuados, ni tampoco las razones por las cuales otros, después de muchos años de estudio, no pueden lograr superar con éxito los exámenes que les permiten finalizar sus estudios. En esa problemática las habilidades metacognitivas cumplen un papel central. Para el abordaje de estas cuestiones se presentarán tres trabajos en los que se presentan resultados de investigaciones e intervenciones en comprensión lectora, centrados en aspectos cognitivos y metacognitivos, basadas en un modelo teórico que reconoce múltiples componentes.

**Palabras claves:** comprensión lectora – memoria – metacognición -estrategias intervención

---

### ***Expositores***

#### ***MEMORIA DE TRABAJO Y METACOGNICIÓN: UNA ESTIMULACIÓN COMBINADA EN EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA***

Cesare Cornoldi

Laboratorio de Aprendizaje y Memoria del Departamento de Psicología de la Universidad de Pádova (Italia)

cesare.cornoldi@unipd.i

---

---

***¿QUÉ HACE QUE UN ESTUDIANTE SEA UN BUEN ESTUDIANTE? COMPONENTES METACOGNITIVOS Y EMOTIVOS MOTIVACIONALES COMO BASE DEL ÉXITO EN LA UNIVERSIDAD***

Rossana De Beni

Laboratorio de Aprendizaje y Memoria del Departamento de Psicología de la Universidad de Pádova (Italia)

rossana.debeni@unipd.it.

---

***EL MEJORAMIENTO DE LA COMPRESIÓN LECTORA: UN PROGRAMA BASADO EN LA CAPACIDAD DE JERARQUIZAR INFORMACIÓN***

Valeria Abusamra

Facultad de Psicología e Instituto de Estudios Lingüísticos de la UBA (Argentina)

abusamra.rnl@gmail.com