

MEMORIAS

ISBN 987-47004

La Orientación en el Campo de la Educación

III CONGRESO IBEROAMERICANO DE ORIENTACIÓN

Realizado en la Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Córdoba
durante los días 15, 16 y 17 de Noviembre de 2018



AIdeOEL

Asociación Iberoamericana
de Orientación Educativa y Laboral

Sede:



**FACULTAD DE
PSICOLOGÍA**

Universidad Nacional de Córdoba



Índice

A. SIMPOSIO

ORIENTACIÓN Y DISCAPACIDAD

ANÁLISIS DE LOS FACTORES QUE INCIDEN EN LAS ELECCIONES DE LOS ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD VISUAL

Dra. María Laura Castignani

Ex integrante Comisión Universitaria sobre Discapacidad UNLP. Docente ordinaria de la Facultad de Psicología. UNLP

Resumen

En este trabajo se presentan los principales resultados obtenidos en el desarrollo de la Tesis de Doctorado en Psicología denominada: "Orientación y discapacidad visual. Factores que inciden en las elecciones de los adolescentes." (1)

En esta investigación se indagaron los factores que orientaron las elecciones educativas y ocupacionales de adolescentes y jóvenes con discapacidad visual: ciegos, disminuidos visuales profundos y disminuidos visuales leves, que finalizaban sus estudios secundarios. Se enmarca en el Modelo Teórico Operativo (Gavilán 2006, 2017), en la consideración del Modelo de la Diversidad de la Discapacidad y en las perspectivas actuales sobre la Discapacidad Visual. La relevancia del tema reside en la insuficiencia de desarrollos teóricos y de las subsecuentes intervenciones específicas en Orientación, sobre las que aparece un conocimiento parcial de las acciones que se realizan a ese respecto. En tal sentido los orientadores enfrentan nuevos desafíos para dar cuenta de las elecciones pasibles de realizar por colectivos particulares, entre ellos los sujetos con discapacidad visual, cuyas necesidades específicas no siempre son atendidas adecuadamente. Sobre la base de la necesidad de dar respuesta a las demandas emanadas de la complejidad del mundo actual, signadas por un contexto que atraviesa profundas transformaciones políticas, económicas y socioculturales, la Orientación enfrenta nuevos retos que han modificado y ampliado la mirada del orientador. Las propuestas de orientación en diferentes contextos mundiales hacen referencia a la preparación para el trabajo y la formación calificada, sin desestimar aquello que los individuos quieren y desean como proyecto de vida (Gavilán, 2006, 2017). Sin embargo, los sujetos con algún tipo de discapacidad no siempre han recibido las intervenciones orientativas necesarias, particularmente en momentos en los que se producen "cortes significativos" (Gavilán, 2006, p. 122) que conducen a la necesidad de elegir el destino educativo y/u ocupacional, como sucede cuando se finalizan los estudios secundarios. En este sentido, el enfoque preponderante del déficit, el desconocimiento de la problemática psicológica de las personas con Discapacidad Visual y las consultas que se efectúan en centros especializados, entre ellos el Centro de Orientación Vocacional Ocupacional de la Universidad Nacional de La Plata, impulsan el estudio de ese colectivo particular y testimonian la importancia del tema investigado.

A partir de esas consideraciones surgieron interrogantes sobre la perspectiva subjetiva frente a la propia discapacidad y las de la familia, las condiciones que posibilitan u obstaculizan el acceso a instituciones educativas y laborales, los apoyos necesarios para asegurar la equidad de posibilidades y la disponibilidad y adecuación de estrategias



y/o acciones de orientación, que dieron lugar a los objetivos e hipótesis de partida. Para recabar la información necesaria, con un enfoque cualitativo en un estudio descriptivo-narrativo se incluyeron 22 participantes ciegos y disminuidos visuales profundos y leves, de 16 a 21 años de edad y 20 informantes clave: personal de la escuela especializada en el tema, padres de los participantes con discapacidad visual y alumnos universitarios con la misma discapacidad que cursan diferentes carreras en la UNLP. La indagación de los participantes con discapacidad visual se realizó a través de dos modalidades del modelo teórico adoptado: el Proceso Específico Individual y el Microproceso, que incluyen entrevistas de diversa filiación, técnicas específicas sobre aspectos particularizados y talleres. En el caso de los informantes clave, se implementaron entrevistas semi-estructuradas y talleres sobre temas particulares. El corpus conformado por el conjunto de los resultados fue sometido al análisis comparativo constante para proceder a su categorización, que ha permitido identificar tres hallazgos clave. En primer lugar la incidencia de la perspectiva subjetiva de los propios sujetos frente a su discapacidad visual como factor preponderante en sus elecciones, acentuada o morigerada según la perspectiva de los familiares. En segundo lugar, la semejanza de los factores responsables de las elecciones educativas y/u ocupacionales con los que operan en la población vidente, pero matizados por la situación de discapacidad. Finalmente, la insuficiencia/inadecuación de procesos de orientación. De ello surge que la implementación de la Orientación conforme al modelo que sustentamos permite visualizar su potencialidad para esclarecer el conjunto de las cuestiones planteadas con el propósito último de garantizar la equidad de oportunidades para todos.

Palabras clave: orientación, discapacidad visual, factores, perspectiva subjetiva.

Introducción

En este trabajo, se presentarán algunos de los resultados obtenidos en la Tesis de Doctorado "Orientación y Discapacidad Visual. Factores que inciden en la elección de los adolescentes", así mismo los hallazgos se articulan con la investigación: "Evaluación de las estrategias de inclusión para disminuir el abandono universitario y la Reorientación en otros ámbitos educativos formativos" (Gavilán, M. 2014-2017 cód. S035) (2). El objetivo principal de la tesis, consistió en examinar los factores que orientaron las elecciones educativas y ocupacionales de adolescentes y jóvenes con discapacidad visual: ciegos, disminuidos visuales profundos y disminuidos visuales leves, que finalizaban sus estudios secundarios.

Los interrogantes sobre los factores que inciden en las elecciones de los adolescentes y jóvenes ciegos, disminuidos visuales profundos y leves en relación con el mundo del estudio y/o el trabajo, refieren a la perspectiva subjetiva frente a su propia discapacidad, la de sus familias, las condiciones que posibilitan u obstaculizan su acceso a instituciones educativas y laborales, los apoyos necesarios para asegurar la equidad de posibilidades y la disponibilidad y adecuación de estrategias y/o acciones de orientación

En función de ello, con un enfoque cualitativo de diseño descriptivo narrativo (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010), se recabó la información necesaria para dar respuesta a tales interrogantes, en el marco del Modelo Teórico Operativo en Orientación (Gavilán, 2006), en la perspectiva del Modelo de la Diversidad de la Discapacidad y de las concepciones actuales sobre la Discapacidad Visual.

Para ello se incluyeron participantes con discapacidad visual de ambos sexos, de 16 a 21 años edad, en la etapa de tránsito de la escolaridad secundaria al mundo educativo y/o ocupacional, e informantes clave: personal de la escuela especializada en el tema (directivos, profesionales y docentes), padres de los participantes con discapacidad visual y alumnos universitarios con la misma discapacidad que cursan diferentes carreras en la UNLP.



Factores que inciden en las elecciones educativas y ocupacionales de adolescentes y jóvenes con discapacidad visual. Se presentan a continuación, algunos de los resultados obtenidos sobre los factores que orientaron las elecciones educativas y ocupacionales de adolescentes y jóvenes con discapacidad visual: ciegos, disminuidos visuales profundos y disminuidos visuales leves, que finalizaban sus estudios secundarios.

Los participantes que se seleccionaron para el desarrollo de la tesis, fueron 22 alumnos con discapacidad visual de distinta intensidad, de 16- 21 años de edad. Los mismos recibían apoyo de una escuela de educación especial destinada a ciegos y disminuidos visuales. Los participantes se encontraban finalizando el ciclo superior del nivel secundario en establecimientos de enseñanza común, durante los ciclos lectivos 2010–2013. En relación a los factores que orientaron sus elecciones educativas y ocupaciones, en primer lugar, pudimos distinguir factores que denominamos intrínsecos y extrínsecos, coincidiendo con Graves y Lyon (1985) cuya delimitación no siempre puede ser precisa ya que aparecen íntimamente articulados. Los intrínsecos operan en los mismos sujetos, y se refieren al posicionamiento frente a la propia discapacidad que se vincula con los intereses, motivaciones y preferencias prevalentes. Los factores que consideramos extrínsecos, a las características de los contextos educativos, laborales y sociales en general, que pueden facilitar u obstaculizar el proyecto que se puede formular a partir de su articulación con los intrínsecos.

1. Factores intrínsecos

a. Factores relativos al posicionamiento de los sujetos frente a su discapacidad

Los jóvenes seleccionados se encontraban atravesando la etapa de la adolescencia, etapa en la que por lo general este colectivo necesita reelaborar su situación de discapacidad, tal como señala González Fernández (2003). En nuestro trabajo aparecen dos perspectivas diferenciadas y matices entre ellas. Particularmente en el caso de los disminuidos visuales leves una suerte de perspectiva subjetiva que niega o rechaza la discapacidad, de modo tal que los factores que suelen orientar sus elecciones no difieren drásticamente de los que aparecen en otros adolescentes videntes. El funcionamiento con un resto visual generalmente los impulsa a posicionarse de forma idéntica a la del resto de los adolescentes, que pone de manifiesto la necesidad de pertenencia al grupo de pares, característica de esta etapa. Como consecuencia suele aparecer la resistencia y el rechazo a usar las ampliaciones de los textos, o a recibir un trato diferencial en las tareas o el uso de los anteojos. Por ello es importante que consideremos que hay que atender y entender la adolescencia de la persona con discapacidad, acentuando y estudiando lo que tiene de común con la adolescencia en general así como aquello que le es propio por su condición. Esto se refuerza cuando esa perspectiva es compartida por los padres, situación que puede comportar una sobre exigencia respecto de aquello que pueden hacer.

Cuando se trata de personas ciegas o con disminución visual profunda, la perspectiva de nuestros examinados cambia. Aparece una mayor aceptación de ellos mismos y de sus progenitores, que a veces se traduce en una suerte de sobre protección, que puede llegar a obstaculizar el desempeño de una vida autónoma o independiente.

b. Factores vinculados con las expectativas del futuro educativo y/u ocupacional

En los adolescentes con discapacidad visual suelen aparecer expectativas similares de cara a su futuro semejantes a las del resto de los adolescentes. Sin embargo, estrechamente vinculados con los anteriores, se observan algunos rasgos particulares.

Distorsiones en la información. Las distorsiones respecto de la información de la que disponen en general todos los adolescentes, se ve acentuada por la escasa o nula consideración de sus posibilidades, mayor cuando la perspectiva subjetiva es de negación o rechazo de la discapacidad. Complementariamente, al comienzo también aparecen elecciones fantaseadas relacionadas con la identificación con los “otros” significativos, poniendo de



manifiesto el deseo de realizar actividades desempeñadas por personas cercanas al ámbito familiar y o social (por ej., profesión de los hermanos, de los padres) ámbito institucional (por ej., docentes, profesionales, etc.). Se trata en muchos de estos casos de carreras sobrevaloradas social y familiarmente, por ejemplo medicina, abogacía, frecuentemente asociadas a la propia historia familiar.

Inquietudes/Temores. Si bien se observan inquietudes y temores frente al futuro semejantes a los de cualquier adolescente, aparecen signados por la situación de discapacidad, en el caso de la insuficiencia de su pleno reconocimiento. Los temores muchas veces están exacerbados por las dificultades que acarrea el desplazamiento hasta los lugares de estudio o trabajo, el tránsito dentro de las mismas instituciones, el reconocimiento de las instalaciones, entre otras, que guardan estrecha relación con el desarrollo de la independencia/autonomía. Estos aspectos se relacionan a su vez, por un lado con la perspectiva y consecuente conducta de los padres, por otro con las características de las instituciones en relación con las adaptaciones que resultan necesarias.

Interrelación con pares y docentes. La interrelación con pares y docentes se ve obstaculizada por cuestiones inherentes tanto a los propios sujetos con discapacidad como a los mismos pares y docentes. En el primer caso, aparecen en muchas ocasiones las dificultades en comunicar las necesidades ligadas a la discapacidad, más acentuadas cuando la perspectiva subjetiva es la de negación o rechazo. En el segundo, al desconocimiento de parte de los docentes de tales necesidades y consecuentemente de las adaptaciones necesarias para atenderlas. Coincidimos con Grzona (2009), en señalar las distintas barreras que los jóvenes encuentran en el ámbito de los estudios superiores. Respecto de los pares, también aparece el desconocimiento de las necesidades específicas de sus compañeros con discapacidad visual.

2. Factores extrínsecos

a. Factores vinculados a la disponibilidad de procesos de orientación

Hemos observado que en la mayoría de las escuelas de enseñanza común se carece de programas de este tipo o bien que las acciones que se despliegan son insuficientes o poco adecuadas a las necesidades específicas de las personas con discapacidad visual.

b. Factores relativos a las adaptaciones académicas

Por adaptaciones académicas se entienden aquellas modificaciones o ajustes necesarios para favorecer los estudios de las personas con discapacidad visual, que permiten acceder al mundo educativo en equidad de oportunidades.

b.1. Colaboración de los docentes. El alumno precisa de un personal docente formado y competente, con capacidad de respuesta y adaptación a todas las necesidades que se le presentan en el aula. A su vez, la falta de implicación de los docentes, muchas veces se refleja en su ausencia de flexibilidad a la hora de adaptar materiales y contenidos, siendo los propios alumnos los que deben asesorarlos en las adaptaciones que necesitan para poder cursar las asignaturas. Consideremos, sin embargo, que durante la escolaridad secundaria los alumnos, tal como sucede con los incluidos en este trabajo, cuentan con el apoyo de docentes integradores de la Escuela de Enseñanza Especial, situación que no se replica en los estudios terciarios ni en los universitarios. Cuando se trabaja en la transición hacia los estudios superiores, se registra que sobre el profesor universitario se generan representaciones sociales que lo perciben, en ocasiones, como menos implicado, lo que conlleva que al alumno con discapacidad no le resulte sencillo mostrar sus necesidades y exigir sus derechos.

b.2. Adaptaciones de acceso a los contenidos de la enseñanza. En concordancia con lo expresado más arriba, se trata en este caso, en primer lugar, de adaptaciones metodológicas, sobre la forma de enseñar, en la que entre



otras cuestiones se debe privilegiar la transmisión oral de aquello que transcurre en el seno de una clase, del mismo modo que en los sistemas de evaluación, que suelen requerir, además, la disponibilidad de un tiempo mayor. En segundo lugar, de los materiales necesarios, entre los que se encuentra la disponibilidad de textos específicos, ampliados o en sistema de escritura Braille, y de otros recursos posibilitados por la tecnología digital.

En los casos estudiados aparece una diferencia significativa entre los recursos con los que cuenta la Escuela de Enseñanza Especial respecto de las escuelas secundarias de enseñanza común, situación moderada por las ayudas integradoras que se reciben en este nivel, pero ausentes en los estudios superiores.

b.3. Adaptaciones de acceso físico. Refieren por un lado a características del ambiente, con la eliminación de barreras espaciales, mobiliario adaptado y aulas accesibles con iluminación adecuada. Por el otro, a los docentes y compañeros de apoyo que faciliten la movilidad. Muchos de los temores de los alumnos secundarios y universitarios entrevistados se relacionan justamente con la posibilidad de traslado hacia la institución universitaria y de movilidad dentro de la misma institución. Las barreras arquitectónicas a las que aludíamos más arriba se inscriben en el mismo sentido.

b.4. Adaptaciones de acceso a la comunicación, al estudio y al desempeño laboral.

Consisten en las ayudas técnicas, entre las que se encuentran los sistemas de comunicación aumentativos, materiales, accesorios, elementos específicos y facilitadores a nivel comunicacional (disponibilidad del sistema de escritura Braille digitalizado, lupas, computadoras, grabadoras, entre otros).

Entre ellos, la utilización del sistema Braille y/o de los recursos tiflotecnológicos resultan relevantes. El uso de la computadora permite alcanzar de modo independiente ciertos objetivos, que redundan en el logro de un sentimiento de igualdad, con una mejor predisposición hacia sí mismos y los demás. (Ferreira; Méndez y Rodrigo, 2009)

Una de las principales barreras que hemos encontrado en los jóvenes que ingresan a nuestra Universidad (UNLP), es el desconocimiento o la ausencia/insuficiencia de capacitación en el manejo de las herramientas informáticas de adaptación que los asisten en el uso de la computadora, a partir de los cuales pueden tener mayor accesibilidad a la información.

Cabe señalar que entre los participantes de este estudio encontramos una disponibilidad diferente en la utilización del sistema de escritura Braille y/o recursos tiflotecnológicos. Los jóvenes que presentan ceguera o disminución visual profunda, los utilizan en razón de que facilitan la lectura y el acceso a los textos desde el uso de la PC, a diferencia de lo que ocurre en los textos en soporte papel. El uso de estas herramientas, les permitió pensar en carreras vinculadas al área artística y proyectual, en contraposición a lo que sucedía años atrás, cuando se priorizaban carreras que contaran con el material bibliográfico adaptado.

El resto de los jóvenes seleccionados que presentan disminución visual leve, suele no utilizar ningún recurso tiflotecnológico específico y manejan las herramientas informáticas más genéricas, como correo electrónico, redes sociales, messenger, etc.

c. Factores relativos al conocimiento de las barreras en carreras universitarias inherentes a la ausencia/disminución de la visión

Si bien como menciona Rocha (2013) “el deseo no se encuentra discapacitado”, las intervenciones orientadoras con sujetos con discapacidad visual desde un enfoque preventivo, deben ser dobles: en primer lugar, como en todo proceso de Orientación, lograr que el sujeto aprenda a elegir, elaborando un proyecto de vida ya sea educativo, laboral, social, personal u otro. Por otro lado, se debe trabajar para que el sujeto pueda elaborar internamente los



conflictos personales para aprender a elegir y realizar una opción viable, teniendo en cuenta tanto las posibilidades como las limitaciones que acarrea su déficit visual para poder concretar su proyecto. De ahí que nuestra función como orientadores es acompañar en el desarrollo del autoconocimiento, especialmente, en aquellas trayectorias que conduzcan a profesiones y/u ocupaciones, dónde la vista aparece como un factor fundamental. En el trabajo realizado con los participantes próximos a finalizar los estudios secundarios, las elecciones por las que manifestaron optar no siempre tuvieron en cuenta las posibles barreras ligadas a su condición de discapacidad que pueden obstaculizar su inserción en los estudios superiores. En algunos de los casos hemos observado, como señalamos precedentemente, que se obvian, por falta de implicación subjetiva respecto de lo que su discapacidad supone, de modo tal que aparecen elecciones poco realistas.

d. Factores relativos a la disponibilidad de equipos de Orientación. Transición a los estudios superiores y al mundo del trabajo

En esta categoría encontramos que son pocas las escuelas de los jóvenes seleccionados que cuentan con Equipos de Orientación Escolar-EOE (hay que tener en cuenta que varios alumnos fueron a la misma escuela). De los que contaban con EOE, encontramos que las actividades que realizan son las siguientes:

- Están abocados a las urgencias que se presentan cotidianamente.
- No se realizan intervenciones formales de Orientación, sino “informales”, como charlas con profesionales o docentes de distintas unidades académicas, comentarios de los profesores, etc. Al no ser intervenciones planificadas encontramos que los profesionales de la institución, en general, no tienen en cuenta las necesidades específicas de los jóvenes con discapacidad visual para su elección.
- Las propuestas que se ofrecen sobre Orientación, no consisten en una profundización de los aspectos meramente vocacionales de los alumnos.
- No se implementan dispositivos grupales de Orientación en las escuelas de educación común.
- En el discurso de los actores institucionales, se concibe a la Orientación como un hecho puntual que se realiza al final de la escolarización y no como un proceso que se da a lo largo de la vida del sujeto.

Conclusiones

En el desarrollo de la tesis, encontramos tres hallazgos claves que resultan significativos al momento de diseñar diversas estrategias de inclusión en los estudios superiores de las personas con discapacidad visual. En primer lugar la incidencia de la perspectiva subjetiva de los propios sujetos frente a su discapacidad visual como factor preponderante en sus elecciones, acentuada o morigerada según la perspectiva de los familiares. En segundo lugar la semejanza de los factores responsables de las elecciones educativas y/u ocupacionales con los que operan en la población vidente, pero matizados por la situación de discapacidad. En tal sentido la distorsión de la información sobre los requerimientos de los estudios superiores y/o el trabajo, los temores, inquietudes y la interrelación con pares y docentes aparecen acentuados por la necesidad de un conocimiento más exhaustivo, de una capacitación adecuada sobre los recursos necesarios y de la disponibilidad de adaptaciones acordes con las necesidades educativas especiales. Finalmente, la insuficiencia de procesos de orientación, o bien su implementación conforme al modelo que sustentamos aparece como uno de los factores de relevancia en la toma de decisiones sobre las elecciones a producir. Las conclusiones a las que hemos arribado no pueden dejar de lado que se ha incluido exclusivamente un número reducido de sujetos con discapacidad visual que están finalizando los estudios secundarios. Esto habla de manera secundaria, de su pertenencia a un nivel socioeconómico determinado. Replicar el estudio con participantes más numerosos y de procedencia más diversa enriquecería nuestra comprensión de los



factores que operan en las elecciones educativas y/u ocupacionales así como en las condiciones de su posibilidad. En investigaciones futuras, además, deberían analizarse exhaustivamente las trayectorias educativas en el nivel superior de alumnos con discapacidad visual y con otro tipo de discapacidades y los recursos necesarios, materiales y humanos, para dar respuestas a las necesidades específicas que presentan. Destacamos entre tales recursos la disponibilidad de procesos de orientación. Nuestro marco teórico nos ha permitido visualizar su potencialidad para esclarecer el conjunto de estas cuestiones con el propósito último de garantizar la equidad de oportunidades para todos.

(1) *Facultad de Psicología. UNLP. Directora: Dra. Mirta Gavilán*

(2) *Proyecto de investigación acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica, UNLP. Facultad de Psicología (Cód. S035) Directora: Dra. Mirta Gavilán. Co-directoras: Psic. Quiles Cristina, Cha Teresita*

Referencias

Ferreira, J., Méndez, A., & Rodrigo, M. (2009) *El uso de las TIC en la Educación Especial: Descripción de un Sistema Informático para Niños Discapacitados Visuales en Etapa Preescolar*, *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 3, 55-56.

Gavilán, M. (2006). *La Transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma*. Rosario: Homo Sapiens.

Gavilán, M. (2017). *La Transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma*. Buenos Aires: Lugar.

González Fernández, J. (2003). *Adolescencia*. En J. Checa Benito, P. Diaz Veiga & R. Pallero González (Coords) *Psicología y Ceguera: manual para la intervención psicológica en el ajuste a la deficiencia visual. Segunda Parte* (pp.302-337). Madrid: ONCE.

Graves, W. & Lyon, S. (1985): «Perception of career development, needs and their pupilment blind 9th graders»; *Special Issue: Career Development, Journal of Visual Impairment and Blindness*, 1985 (Dec), Vol. 79 (10), 444-449.

Grzona, M. (2009) *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en latinoamérica. Breve análisis de situación. Integración o inclusión de las personas deficientes visuales en la República Argentina? realidades y contradicciones. I*, 369-379. España: Cinca.

Hernández Sampieri, M. C., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). México: McGraw-Hill.

Rocha; M. (2013) *Discapacidad, Orientación Vocacional y proyectos de vida. El desarrollo de la autonomía*. Rosario: Laborde



LA ORIENTACIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: ACOMPañAMIENTO A PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

Autores: Lic. Araceli Sánchez Malo. Prof. Marisa Morales

Institución:

Resumen

La Universidad Nacional de Río Cuarto concibe que el acceso a la educación en condiciones de igualdad es un derecho humano fundamental teniendo como base el reconocimiento de la diversidad y la accesibilidad como eje transversal en todos sus aspectos: físico, comunicacional y académico en donde lo vincular es primordial.

Desde la Comisión de Atención a las Personas con Discapacidad dependiente de la Secretaría de Bienestar de la UNRC (Res. Rec. N° 156/05), se trabaja articuladamente en acciones que tienen como finalidad favorecer el desarrollo personal de las personas en situación de discapacidad, contribuyendo en la elaboración de lineamientos institucionales que posibiliten el acceso, permanencia y egreso en las diferentes carreras, introduciendo la temática de la discapacidad en el ámbito universitario, promoviendo el conocimiento y respeto de los derechos, las capacidades y los aportes que las personas en situación de discapacidad pueden realizar desde propias vivencias.

Este trabajo interdisciplinario es el que posibilita el acercamiento paulatino de adolescentes, jóvenes y adultos en situación de discapacidad al Área de Orientación Vocacional como espacio de reflexión para elegir proyectos de futuro, rompiendo con ciertas estigmatizaciones que históricamente padecieron y padecen las personas con discapacidad en donde la elección vocacional está puesta desde la decisión del otro.

En este sentido, las intervenciones orientadoras requieren la confluencia de saberes y prácticas interdisciplinarias para dar respuestas creativas que posibiliten cambios en el contexto académico, laboral.



DIVERSIDAD: PROMOVRIENDO OPORTUNIDADES

Autores: Lic. Daniela Sabbatini - Lic. Magdalena Burgo

Institución: CILSA, ONG por la inclusión

E-mail: daniela.sabbatini@cilsa.org

Resumen

CILSA es una Organización No Gubernamental de bien público fundada en 1966 en la ciudad de Santa Fe, República Argentina. CILSA tiene presencia institucional en 7 ciudades (Santa Fe, Mendoza, Córdoba, Rosario, Buenos Aires, La Plata, Mar del Plata) en las cuales desarrollamos diferentes programas sociales. Uno de ellos es el Programa Nacional de Becas y Oportunidades (ByO) el cual se desarrolla desde el año 2010, con el objetivo de promover el acceso de personas con y sin discapacidad a una formación académica superior, capacitación laboral y conocimiento de herramientas tecnológicas, favoreciendo su inclusión educativa, social y laboral. El programa de ByO se subdivide en dos programas que nos gustaría hacer énfasis en esta exposición:

Programa de Becas de Educación Superior: becas económicas a personas con discapacidad que estén estudiando o por estudiar algún estudio superior.

POETA: Programa de Oportunidades Económicas a través de la Tecnología en las Américas. El centro de formación POETA se trata de un espacio físico, comunitario e inclusivo, destinado a jóvenes entre 16 y 30 años, el cual tiene como objetivos principales el acceso y la capacitación en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a sus participantes, y la preparación para la inclusión laboral de poblaciones con discapacidad y/o en situación de vulnerabilidad. En estos centros se capacita en el uso de paquete de office, Internet, e introducción a la programación así como también se ofrece un módulo denominado "Preparación para el Mundo del Trabajo" y Orientación vocacional-Ocupacional. Todas las capacitaciones son gratuitas.



ANÁLISIS DE LOS FACTORES QUE INCIDEN EN LAS ELECCIONES DE LOS ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD VISUAL

Autores: Castignani, María Laura

Institución: Facultad de Psicología. UNLP

E-mail: mlauracastignani@gmail.com

Resumen

En este trabajo se presentan los principales resultados obtenidos en el desarrollo de la Tesis de Doctorado en Psicología denominada: "Orientación y discapacidad visual. Factores que inciden en las elecciones de los adolescentes." (1)

En esta investigación se indagaron los factores que orientaron las elecciones educativas y ocupacionales de adolescentes y jóvenes con discapacidad visual: ciegos, disminuidos visuales profundos y disminuidos visuales leves, que finalizaban sus estudios secundarios. Se enmarca en el Modelo Teórico Operativo (Gavilán 2006, 2017), en la consideración del Modelo de la Diversidad de la Discapacidad y en las perspectivas actuales sobre la Discapacidad Visual. La relevancia del tema reside en la insuficiencia de desarrollos teóricos y de las subsecuentes intervenciones específicas en Orientación, sobre las que aparece un conocimiento parcial de las acciones que se realizan a ese respecto. En tal sentido los orientadores enfrentan nuevos desafíos para dar cuenta de las elecciones posibles de realizar por colectivos particulares, entre ellos los sujetos con discapacidad visual, cuyas necesidades específicas no siempre son atendidas adecuadamente. Sobre la base de la necesidad de dar respuesta a las demandas emanadas de la complejidad del mundo actual, signadas por un contexto que atraviesa profundas transformaciones políticas, económicas y socioculturales, la Orientación enfrenta nuevos retos que han modificado y ampliado la mirada del orientador. Las propuestas de orientación en diferentes contextos mundiales hacen referencia a la preparación para el trabajo y la formación calificada, sin desestimar aquello que los individuos quieren y desean como proyecto de vida (Gavilán, 2006, 2017). Sin embargo, los sujetos con algún tipo de discapacidad no siempre han recibido las intervenciones orientativas necesarias, particularmente en momentos en los que se producen "cortes significativos" (Gavilán, 2006, p. 122) que conducen a la necesidad de elegir el destino educativo y/u ocupacional, como sucede cuando se finalizan los estudios secundarios. En este sentido, el enfoque preponderante del déficit, el desconocimiento de la problemática psicológica de las personas con Discapacidad Visual y las consultas que se efectúan en centros especializados, entre ellos el Centro de Orientación Vocacional Ocupacional de la Universidad Nacional de La Plata, impulsan el estudio de ese colectivo particular y testimonian la importancia del tema investigado.

A partir de esas consideraciones surgieron interrogantes sobre la perspectiva subjetiva frente a la propia discapacidad y las de la familia, las condiciones que posibilitan u obstaculizan el acceso a instituciones educativas y laborales, los apoyos necesarios para asegurar la equidad de posibilidades y la disponibilidad y adecuación de estrategias y/o acciones de orientación, que dieron lugar a los objetivos e hipótesis de partida. Para recabar la información necesaria, con un enfoque cualitativo en un estudio descriptivo-narrativo se incluyeron 22 participantes ciegos y disminuidos visuales profundos y leves, de 16 a 21 años de edad y 20 informantes clave: personal de la escuela especializada en el tema, padres de los participantes con discapacidad visual y alumnos universitarios con la mis-



ma discapacidad que cursan diferentes carreras en la UNLP. La indagación de los participantes con discapacidad visual se realizó a través de dos modalidades del modelo teórico adoptado: el Proceso Específico Individual y el Microproceso, que incluyen entrevistas de diversa filiación, técnicas específicas sobre aspectos particularizados y talleres. En el caso de los informantes clave, se implementaron entrevistas semi-estructuradas y talleres sobre temas particulares. El corpus conformado por el conjunto de los resultados fue sometido al análisis comparativo constante para proceder a su categorización, que ha permitido identificar tres hallazgos clave. En primer lugar la incidencia de la perspectiva subjetiva de los propios sujetos frente a su discapacidad visual como factor preponderante en sus elecciones, acentuada o morigerada según la perspectiva de los familiares. En segundo lugar, la semejanza de los factores responsables de las elecciones educativas y/u ocupacionales con los que operan en la población vidente, pero matizados por la situación de discapacidad. Finalmente, la insuficiencia/inadecuación de procesos de orientación. De ello surge que la implementación de la Orientación conforme al modelo que sustentamos permite visualizar su potencialidad para esclarecer el conjunto de las cuestiones planteadas con el propósito último de garantizar la equidad de oportunidades para todos.

Palabras clave: orientación - discapacidad visual - factores - perspectiva subjetiva.

Introducción

En este trabajo, se presentarán algunos de los resultados obtenidos en la Tesis de Doctorado "Orientación y Discapacidad Visual. Factores que inciden en la elección de los adolescentes", así mismo los hallazgos se articulan con la investigación: "Evaluación de las estrategias de inclusión para disminuir el abandono universitario y la Reorientación en otros ámbitos educativos formativos" (Gavilán, M. 2014-2017 cód. S035) (2). El objetivo principal de la tesis, consistió en examinar los factores que orientaron las elecciones educativas y ocupacionales de adolescentes y jóvenes con discapacidad visual: ciegos, disminuidos visuales profundos y disminuidos visuales leves, que finalizaban sus estudios secundarios.

Los interrogantes sobre los factores que inciden en las elecciones de los adolescentes y jóvenes ciegos, disminuidos visuales profundos y leves en relación con el mundo del estudio y/o el trabajo, refieren a la perspectiva subjetiva frente a su propia discapacidad, la de sus familias, las condiciones que posibilitan u obstaculizan su acceso a instituciones educativas y laborales, los apoyos necesarios para asegurar la equidad de posibilidades y la disponibilidad y adecuación de estrategias y/o acciones de orientación

En función de ello, con un enfoque cualitativo de diseño descriptivo narrativo (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010), se recabó la información necesaria para dar respuesta a tales interrogantes, en el marco del Modelo Teórico Operativo en Orientación (Gavilán, 2006), en la perspectiva del Modelo de la Diversidad de la Discapacidad y de las concepciones actuales sobre la Discapacidad Visual.

Para ello se incluyeron participantes con discapacidad visual de ambos sexos, de 16 a 21 años edad, en la etapa de tránsito de la escolaridad secundaria al mundo educativo y/o ocupacional, e informantes clave: personal de la escuela especializada en el tema (directivos, profesionales y docentes), padres de los participantes con discapacidad visual y alumnos universitarios con la misma discapacidad que cursan diferentes carreras en la UNLP.



Factores que inciden en las elecciones educativas y ocupacionales de adolescentes y jóvenes con discapacidad visual

Se presentan a continuación, algunos de los resultados obtenidos sobre los factores que orientaron las elecciones educativas y ocupacionales de adolescentes y jóvenes con discapacidad visual: ciegos, disminuidos visuales profundos y disminuidos visuales leves, que finalizaban sus estudios secundarios.

Los participantes que se seleccionaron para el desarrollo de la tesis, fueron 22 alumnos con discapacidad visual de distinta intensidad, de 16- 21 años de edad. Los mismos recibían apoyo de una escuela de educación especial destinada a ciegos y disminuidos visuales. Los participantes se encontraban finalizando el ciclo superior del nivel secundario en establecimientos de enseñanza común, durante los ciclos lectivos 2010–2013. En relación a los factores que orientaron sus elecciones educativas y ocupaciones, en primer lugar, pudimos distinguir factores que denominamos intrínsecos y extrínsecos, coincidiendo con Graves y Lyon (1985) cuya delimitación no siempre puede ser precisa ya que aparecen íntimamente articulados. Los intrínsecos operan en los mismos sujetos, y se refieren al posicionamiento frente a la propia discapacidad que se vincula con los intereses, motivaciones y preferencias prevalentes. Los factores que consideramos extrínsecos, a las características de los contextos educativos, laborales y sociales en general, que pueden facilitar u obstaculizar el proyecto que se puede formular a partir de su articulación con los intrínsecos.

Factores intrínsecos

Factores relativos al posicionamiento de los sujetos frente a su discapacidad

Los jóvenes seleccionados se encontraban atravesando la etapa de la adolescencia, etapa en la que por lo general este colectivo necesita reelaborar su situación de discapacidad, tal como señala González Fernández (2003). En nuestro trabajo aparecen dos perspectivas diferenciadas y matices entre ellas. Particularmente en el caso de los disminuidos visuales leves una suerte de perspectiva subjetiva que niega o rechaza la discapacidad, de modo tal que los factores que suelen orientar sus elecciones no difieren drásticamente de los que aparecen en otros adolescentes videntes. El funcionamiento con un resto visual generalmente los impulsa a posicionarse de forma idéntica a la del resto de los adolescentes, que pone de manifiesto la necesidad de pertenencia al grupo de pares, característica de esta etapa. Como consecuencia suele aparecer la resistencia y el rechazo a usar las ampliaciones de los textos, o a recibir un trato diferencial en las tareas o el uso de los anteojos. Por ello es importante que consideremos que hay que atender y entender la adolescencia de la persona con discapacidad, acentuando y estudiando lo que tiene de común con la adolescencia en general así como aquello que le es propio por su condición. Esto se refuerza cuando esa perspectiva es compartida por los padres, situación que puede comportar una sobre exigencia respecto de aquello que pueden hacer.

Cuando se trata de personas ciegas o con disminución visual profunda, la perspectiva de nuestros examinados cambia. Aparece una mayor aceptación de ellos mismos y de sus progenitores, que a veces se traduce en una suerte de sobre protección, que puede llegar a obstaculizar el desempeño de una vida autónoma o independiente.



Factores vinculados con las expectativas del futuro educativo y/u ocupacional

En los adolescentes con discapacidad visual suelen aparecer expectativas similares de cara a su futuro semejantes a las del resto de los adolescentes. Sin embargo, estrechamente vinculados con los anteriores, se observan algunos rasgos particulares.

Distorsiones en la información. Las distorsiones respecto de la información de la que disponen en general todos los adolescentes, se ve acentuada por la escasa o nula consideración de sus posibilidades, mayor cuando la perspectiva subjetiva es de negación o rechazo de la discapacidad. Complementariamente, al comienzo también aparecen elecciones fantaseadas relacionadas con la identificación con los "otros" significativos, poniendo de manifiesto el deseo de realizar actividades desempeñadas por personas cercanas al ámbito familiar y o social (por ej., profesión de los hermanos, de los padres) ámbito institucional (por ej., docentes, profesionales, etc.). Se trata en muchos de estos casos de carreras sobrevaloradas social y familiarmente, por ejemplo medicina, abogacía, frecuentemente asociadas a la propia historia familiar.

Inquietudes/Temores. Si bien se observan inquietudes y temores frente al futuro semejantes a los de cualquier adolescente, aparecen signados por la situación de discapacidad, en el caso de la insuficiencia de su pleno reconocimiento. Los temores muchas veces están exacerbados por las dificultades que acarrea el desplazamiento hasta los lugares de estudio o trabajo, el tránsito dentro de las mismas instituciones, el reconocimiento de las instalaciones, entre otras, que guardan estrecha relación con el desarrollo de la independencia/autonomía. Estos aspectos se relacionan a su vez, por un lado con la perspectiva y consecuente conducta de los padres, por otro con las características de las instituciones en relación con las adaptaciones que resultan necesarias.

Interrelación con pares y docentes. La interrelación con pares y docentes se ve obstaculizada por cuestiones inherentes tanto a los propios sujetos con discapacidad como a los mismos pares y docentes. En el primer caso, aparecen en muchas ocasiones las dificultades en comunicar las necesidades ligadas a la discapacidad, más acentuadas cuando la perspectiva subjetiva es la de negación o rechazo. En el segundo, al desconocimiento de parte de los docentes de tales necesidades y consecuentemente de las adaptaciones necesarias para atenderlas. Coincidimos con Grzona (2009), en señalar las distintas barreras que los jóvenes encuentran en el ámbito de los estudios superiores. Respecto de los pares, también aparece el desconocimiento de las necesidades específicas de sus compañeros con discapacidad visual.

Factores extrínsecos

Factores vinculados a la disponibilidad de procesos de orientación

Hemos observado que en la mayoría de las escuelas de enseñanza común se carece de programas de este tipo o bien que las acciones que se despliegan son insuficientes o poco adecuadas a las necesidades específicas de las personas con discapacidad visual.

Factores relativos a las adaptaciones académicas

Por adaptaciones académicas se entienden aquellas modificaciones o ajustes necesarios para favorecer los estudios de las personas con discapacidad visual, que permiten acceder al mundo educativo en equidad de oportunidades.



b.1. Colaboración de los docentes. El alumno precisa de un personal docente formado y competente, con capacidad de respuesta y adaptación a todas las necesidades que se le presentan en el aula. A su vez, la falta de implicación de los docentes, muchas veces se refleja en su ausencia de flexibilidad a la hora de adaptar materiales y contenidos, siendo los propios alumnos los que deben asesorarlos en las adaptaciones que necesitan para poder cursar las asignaturas. Consideremos, sin embargo, que durante la escolaridad secundaria los alumnos, tal como sucede con los incluidos en este trabajo, cuentan con el apoyo de docentes integradores de la Escuela de Enseñanza Especial, situación que no se replica en los estudios terciarios ni en los universitarios. Cuando se trabaja en la transición hacia los estudios superiores, se registra que sobre el profesor universitario se generan representaciones sociales que lo perciben, en ocasiones, como menos implicado, lo que conlleva que al alumno con discapacidad no le resulte sencillo mostrar sus necesidades y exigir sus derechos.

b.2. Adaptaciones de acceso a los contenidos de la enseñanza. En concordancia con lo expresado más arriba, se trata en este caso, en primer lugar, de adaptaciones metodológicas, sobre la forma de enseñar, en la que entre otras cuestiones se debe privilegiar la transmisión oral de aquello que transcurre en el seno de una clase, del mismo modo que en los sistemas de evaluación, que suelen requerir, además, la disponibilidad de un tiempo mayor. En segundo lugar, de los materiales necesarios, entre los que se encuentra la disponibilidad de textos específicos, ampliados o en sistema de escritura Braille, y de otros recursos posibilitados por la tecnología digital.

En los casos estudiados aparece una diferencia significativa entre los recursos con los que cuenta la Escuela de Enseñanza Especial respecto de las escuelas secundarias de enseñanza común, situación moderada por las ayudas integradoras que se reciben en este nivel, pero ausentes en los estudios superiores.

b.3. Adaptaciones de acceso físico. Refieren por un lado a características del ambiente, con la eliminación de barreras espaciales, mobiliario adaptado y aulas accesibles con iluminación adecuada. Por el otro, a los docentes y compañeros de apoyo que faciliten la movilidad. Muchos de los temores de los alumnos secundarios y universitarios entrevistados se relacionan justamente con la posibilidad de traslado hacia la institución universitaria y de movilidad dentro de la misma institución. Las barreras arquitectónicas a las que aludíamos más arriba se inscriben en el mismo sentido.

b.4. Adaptaciones de acceso a la comunicación, al estudio y al desempeño laboral.

Consisten en las ayudas técnicas, entre las que se encuentran los sistemas de comunicación aumentativos, materiales, accesorios, elementos específicos y facilitadores a nivel comunicacional (disponibilidad del sistema de escritura Braille digitalizado, lupas, computadoras, grabadoras, entre otros).

Entre ellos, la utilización del sistema Braille y/o de los recursos tiflotecnológicos resultan relevantes. El uso de la computadora permite alcanzar de modo independiente ciertos objetivos, que redundan en el logro de un sentimiento de igualdad, con una mejor predisposición hacia sí mismos y los demás. (Ferreyra; Méndez y Rodrigo, 2009)

Una de las principales barreras que hemos encontrado en los jóvenes que ingresan a nuestra Universidad (UNLP), es el desconocimiento o la ausencia/insuficiencia de capacitación en el manejo de las herramientas informáticas de adaptación que los asisten en el uso de la computadora, a partir de los cuales pueden tener mayor accesibilidad a la información.

Cabe señalar que entre los participantes de este estudio encontramos una disponibilidad diferente en la utilización del sistema de escritura Braille y/o recursos tiflotecnológicos. Los jóvenes que presentan ceguera o disminución visual profunda, los utilizan en razón de que facilitan la lectura y el acceso a los textos desde el uso de la PC, a diferencia de lo que ocurre en los textos en soporte papel. El uso de estas herramientas, les permitió pensar en carreras vinculadas al área artística y proyectual, en contraposición a lo que sucedía años atrás, cuando se priorizaban carreras que contaran con el material bibliográfico adaptado.

El resto de los jóvenes seleccionados que presentan disminución visual leve, suele no utilizar ningún recurso ti-



flotecnológico específico y manejan las herramientas informáticas más genéricas, como correo electrónico, redes sociales, messenger, etc.

Factores relativos al conocimiento de las barreras en carreras universitarias inherentes a la ausencia/disminución de la visión

Si bien como menciona Rocha (2013) “el deseo no se encuentra discapacitado”, las intervenciones orientadoras con sujetos con discapacidad visual desde un enfoque preventivo, deben ser dobles: en primer lugar, como en todo proceso de Orientación, lograr que el sujeto aprenda a elegir, elaborando un proyecto de vida ya sea educativo, laboral, social, personal u otro. Por otro lado, se debe trabajar para que el sujeto pueda elaborar internamente los conflictos personales para aprender a elegir y realizar una opción viable, teniendo en cuenta tanto las posibilidades como las limitaciones que acarrea su déficit visual para poder concretar su proyecto. De ahí que nuestra función como orientadores es acompañar en el desarrollo del autoconocimiento, especialmente, en aquellas trayectorias que conduzcan a profesiones y/u ocupaciones, dónde la vista aparece como un factor fundamental. En el trabajo realizado con los participantes próximos a finalizar los estudios secundarios, las elecciones por las que manifestaron optar no siempre tuvieron en cuenta las posibles barreras ligadas a su condición de discapacidad que pueden obstaculizar su inserción en los estudios superiores. En algunos de los casos hemos observado, como señalamos precedentemente, que se obvian, por falta de implicación subjetiva respecto de lo que su discapacidad supone, de modo tal que aparecen elecciones poco realistas.

Factores relativos a la disponibilidad de equipos de Orientación. Transición a los estudios superiores y al mundo del trabajo

En esta categoría encontramos que son pocas las escuelas de los jóvenes seleccionados que cuentan con Equipos de Orientación Escolar-EOE (hay que tener en cuenta que varios alumnos fueron a la misma escuela). De los que contaban con EOE, encontramos que las actividades que realizan son las siguientes:

- Están abocados a las urgencias que se presentan cotidianamente.
- No se realizan intervenciones formales de Orientación, sino “informales”, como charlas con profesionales o docentes de distintas unidades académicas, comentarios de los profesores, etc. Al no ser intervenciones planificadas encontramos que los profesionales de la institución, en general, no tienen en cuenta las necesidades específicas de los jóvenes con discapacidad visual para su elección.
- Las propuestas que se ofrecen sobre Orientación, no consisten en una profundización de los aspectos meramente vocacionales de los alumnos.
- No se implementan dispositivos grupales de Orientación en las escuelas de educación común.
- En el discurso de los actores institucionales, se concibe a la Orientación como un hecho puntual que se realiza al final de la escolarización y no como un proceso que se da a lo largo de la vida del sujeto.



Conclusiones

En el desarrollo de la tesis, encontramos tres hallazgos claves que resultan significativos al momento de diseñar diversas estrategias de inclusión en los estudios superiores de las personas con discapacidad visual. En primer lugar la incidencia de la perspectiva subjetiva de los propios sujetos frente a su discapacidad visual como factor preponderante en sus elecciones, acentuada o morigerada según la perspectiva de los familiares. En segundo lugar la semejanza de los factores responsables de las elecciones educativas y/u ocupacionales con los que operan en la población vidente, pero matizados por la situación de discapacidad. En tal sentido la distorsión de la información sobre los requerimientos de los estudios superiores y/o el trabajo, los temores, inquietudes y la interrelación con pares y docentes aparecen acentuados por la necesidad de un conocimiento más exhaustivo, de una capacitación adecuada sobre los recursos necesarios y de la disponibilidad de adaptaciones acordes con las necesidades educativas especiales. Finalmente, la insuficiencia de procesos de orientación, o bien su implementación conforme al modelo que sustentamos aparece como uno de los factores de relevancia en la toma de decisiones sobre las elecciones a producir. Las conclusiones a las que hemos arribado no pueden dejar de lado que se ha incluido exclusivamente un número reducido de sujetos con discapacidad visual que están finalizando los estudios secundarios. Esto habla de manera secundaria, de su pertenencia a un nivel socioeconómico determinado. Replicar el estudio con participantes más numerosos y de procedencia más diversa enriquecería nuestra comprensión de los factores que operan en las elecciones educativas y/u ocupacionales así como en las condiciones de su posibilidad.

En investigaciones futuras, además, deberían analizarse exhaustivamente las trayectorias educativas en el nivel superior de alumnos con discapacidad visual y con otro tipo de discapacidades y los recursos necesarios, materiales y humanos, para dar respuestas a las necesidades específicas que presentan.

Destacamos entre tales recursos la disponibilidad de procesos de orientación. Nuestro marco teórico nos ha permitido visualizar su potencialidad para esclarecer el conjunto de estas cuestiones con el propósito último de garantizar la equidad de oportunidades para todos.

Facultad de Psicología. UNLP. Directora: Dra. Mirta Gavilán.

Proyecto de investigación acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica, UNLP. Facultad de Psicología (Cód. S035) Directora: Dra. Mirta Gavilán. Co-directoras: Psic. Quiles Cristina, Cha Teresita.



Referencias

- Ferreyra, J., Méndez, A., & Rodrigo, M. (2009) *El uso de las TIC en la Educación Especial: Descripción de un Sistema Informático para Niños Discapacitados Visuales en Etapa Preescolar*, *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 3, 55-56.
- Gavilán, M. (2006). *La Transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma*. Rosario: Homo Sapiens.
- Gavilán, M. (2017). *La Transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma*. Buenos Aires: Lugar.
- González Fernández, J. (2003). *Adolescencia*. En J. Checa Benito, P. Díaz Veiga & R. Pallero González (Coords) *Psicología y Ceguera: manual para la intervención psicológica en el ajuste a la deficiencia visual. Segunda Parte* (pp.302-337). Madrid: ONCE.
- Graves, W. & Lyon, S. (1985): «Perception of career development, needs and their pupilment blind 9th graders»; *Special Issue: Career Development, Journal of Visual Impairment and Blindness*, 1985 (Dec), Vol. 79 (10), 444-449.
- Grzona, M. (2009) *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en latinoamérica. Breve análisis de situación. Integración o inclusión de las personas deficientes visuales en la República Argentina? realidades y contradicciones. I*, 369-379. España: Cinca.
- Hernández Sampieri, M. C., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). México: McGraw-Hill.
- Rocha; M. (2013) *Discapacidad, Orientación Vocacional y proyectos de vida. El desarrollo de la autonomía*. Rosario: Laborde.



DISPOSITIVOS DE ACOMPAÑAMIENTO A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Autores: Lic. Esp. Carmen Clark

Institución: Departamento de Acompañamiento a las Trayectorias Académicas Estudiantiles. Oficina de Inclusión Educativa para Personas en Situación de Discapacidad. Secretaría de Asuntos Estudiantiles. UNC.

Resumen

El Departamento de Acompañamiento a las trayectorias académicas estudiantiles enmarca sus actividades dentro de los lineamientos de la Dirección de Inclusión social y Ciudadanía Estudiantil, específicamente desde la oficina de inclusión educativa para personas en situación de discapacidad se diseñan y llevan a cabo dispositivos de intervención tendientes a garantizar las condiciones de accesibilidad para los estudiantes.

El objetivo de la presentación es socializar las diferentes acciones de inclusión educativa que se desarrollan en la Universidad Nacional de Córdoba.

Se realizará una breve síntesis en materia de accesibilidad académica y la normativa vigente en la UNC, y en un segundo momento se compartirá experiencias de acompañamiento a estudiantes, logros y dificultades vinculadas a la inclusión.

Recursos: Cañón





B.- PONENCIAS LIBRES

B1.- Proceso de Orientación

LA IMPORTANCIA DE LA INFORMACIÓN VOCACIONAL EN LOS PROCESOS DE ORIENTACIÓN

Autores: Lic. Visciglia, Patricia. Lic. Monti, Jorgelina. Mg. Suárez, Graciela del Carmen

Institución: Universidad Nacional de La Matanza

E-mail: pvisciglia@yahoo.com.ar

Problema a desarrollar:

La falta de información vocacional, por parte de los orientados que asisten a los Talleres de Orientación Vocacional, a la hora de elegir una carrera como parte de un proyecto de vida.

Objetivos:

- * Presentar el enfoque de trabajo del PAOA (Programa de atención y orientación al alumno), su modalidad y encuadre de trabajo realizado desde los talleres de orientación vocacional en la Universidad Nacional de La Matanza.
- * Destacar la importancia que tiene el fortalecer en los jóvenes una actitud comprometida que tienda a la búsqueda de información a fin de definir una elección responsable.
- * Reflexionar acerca de los aspectos que confluyen en los procesos de orientación vocacional, desmitificando la elección de una carrera como el factor primordial.

Resumen

Al leer los diferentes ejes temáticos propuestos en este Congreso, desde el PAOA y más precisamente desde el equipo de trabajo, surgió la posibilidad de compartir algunas situaciones que se abordan desde los Talleres de Orientación Vocacional que van más allá de la elección de la posible carrera a seguir por parte de los orientados.

Desde que se dio inicio al Programa, en el año 1998, la mayoría de la población que concurre a la Dirección de Pedagogía Universitaria, con el objetivo de participar de las actividades de Orientación Vocacional, está compuesta por jóvenes entre 16 y 22 años.

Desde la tarea de acompañamiento en los talleres de orientación vocacional, el interés manifestado por los par-



participantes, se basa en tres situaciones:

1. La posible carrera a seguir,
2. Los resultados que podrán alcanzar en su futura inserción en el nivel superior
3. Cómo es el funcionamiento de las instituciones pertenecientes al nivel superior.

Por lo tanto, el abordaje y el enfoque de trabajo, se realiza en base a tres ejes:

Autoconocimiento e indagación acerca de los intereses y aptitudes de los orientados

Información vocacional

Adaptación al nivel superior

Desde estos ejes, se plantean tres interrogantes a trabajar en los talleres:

¿Qué me gustaría estudiar?

¿Dónde puedo estudiar?

¿Cómo funciona la institución en la cual me gustaría estudiar la carrera que elegí?

Asimismo, desde la dinámica de trabajo, surgen situaciones que se encontrarían relacionadas a ciertos temores referidos a las exigencias de un ámbito hasta el momento desconocido junto con la incertidumbre de no contar con los recursos necesarios para acceder al mismo.

En este contexto, resulta fundamental, trabajar con los jóvenes la posibilidad de indagar acerca de los campos ocupacionales que presentan las diferentes carreras con sus correspondientes titulaciones, más allá de la representación social que dichas profesiones y/u ocupaciones tienen en el imaginario social de los orientados. Ciertas influencias del entorno, puede contaminar esta búsqueda y por ende confundir lo referido a la información real y objetiva que los jóvenes pueden obtener, si utilizan fuentes y medios confiables para llevar a cabo dicha búsqueda.

Por lo tanto, propiciar en los orientados el conocer, investigar y profundizar acerca de todas las perspectivas implicadas en este aspecto tan importante de su proyecto de vida, resulta un verdadero desafío, ya que no se abordarán cuestiones referidas al significado de las carreras sino a qué significa en la vida de cada uno, optar por continuar capacitándose y por ende formándose en una área que será elegida desde una decisión propia y personal, fruto de la construcción que cada uno pueda llegar a realizar.

Ver lo que hay, pensar y reflexionar acerca de lo que existe para luego actuar en función a lo que decido, sería la síntesis del trabajo propuesto desde el Programa de Atención y Orientación al Alumno de la UNLaM en los talleres de orientación vocacional.

El poner sobre la mesa estas cuestiones, desde un ámbito donde se propicia la interacción y la reflexión, favorecen la construcción de una elección responsable en el cual la continuidad de sus estudios forma parte de su proyecto de vida.

Palabras clave: orientación vocacional - información vocacional - elección responsable - proyecto de vida



Bibliografía

Cibeira, A.; Canessa, G. y Ferrari, L. (2004-2007) "Articulación y fractura entre la Escuela Media y la Universidad" Dpto de Orientación Vocacional CBC – UBA- Programación UBACYT

Gorostiaga, M.(2010) "Cómo colaborar con la orientación vocacional de los jóvenes". Aique Educación. Buenos Aires

Jodelet, Dense (1984), "La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Serge Moscovici (compilador). Psicología Social II. Paidós. Barcelona

Monti, J; Suárez, G; Fernández, L; Visciglia, P. (2009) "La Orientación Vocacional en un Contexto Institucional Universitario". Ed. Prometeo, Buenos Aires

Rascovan, S. (2016) "La orientación vocacional como experiencia subjetivante" Paidós. Buenos Aires

Zuñiga Vazquez, M. (2006). "Deserción Estudiantil En El Nivel Superior. Causas y Solución". Ed. Trillas. B.A





CONSTRUYENDO PUENTES PARA EL FUTURO

Reflexiones sobre la experiencia del Programa de Charlas Participativas de Orientación Vocacional: “No lo dejes al azar”.

Aprobado y subsidiado por la Agencia Córdoba Joven. (En acuerdo con el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba).

Autores: Lic. Castañeira Verónica; Lic. Guzmán María del Carmen; Lic. Guevara Rebeca; Capdevila Clara (Tesista Lic. en Sociología).

Institución: CALMA (Consultora Educativa, Vocacional y Laboral).

E-mail: vcastaneira@calmavirtual.com.ar; www.calmavirtual.com.ar

Resumen

En el presente trabajo partimos de la experiencia del programa de Charlas Participativas de Orientación Vocacional: “No lo dejes al azar”, con la intención de compartir algunas reflexiones sobre diferentes ejes que consideramos atraviesan la misma.

La voz de los jóvenes, presente en cada uno de los encuentros, será el principal insumo para hacer una lectura sobre cómo piensan los proyectos de futuro vinculados al estudio, trabajo u otros; cuáles son sus expectativas y temores más significativos, con qué recursos sienten que cuentan al pensar en proyectos de futuro, como así también las preguntas más frecuentes que se formulan.

Desde allí se introducirán algunas reflexiones sobre las diferentes trayectorias, en función de los distintos espacios geográficos (capital e interior), las diferentes instituciones educativas (ya sean de gestión pública, privada u otras), orientaciones, etc.

Hablar de juventud hoy de una manera unívoca es casi impensable, ya que la misma es el producto de una compleja trama de relaciones sociales, en las que intervienen dimensiones políticas, económicas y culturales. Por ello, proponemos pensarla desde la complejidad que hoy nos atraviesa, complejidad en la que resulta más pertinente hablar de “juventudes” y (re)conocerlas como portadoras de diferencias y singularidades en los distintos espacios sociales e insistimos, en esta línea, que las políticas sociales son una herramienta poderosa para intentar revertir algunos destinos, garantizando la inclusión social de los sujetos a través de diferentes circuitos educativos, laborales u otros.

Palabras claves: juventudes – proyectos – expectativas – temores – trayectorias - políticas públicas.



Introducción

El presente trabajo tiene la intención de compartir algunas reflexiones sobre la experiencia del Ciclo de Charlas Participativas de Orientación Vocacional: “No lo dejes al azar”, llevada a cabo en la provincia de Córdoba durante los años 2016 y 2017.

Las reflexiones que compartiremos surgen de la voz de los jóvenes expresadas en el espacio de las charlas y que hemos sistematizado teniendo en cuenta los siguientes ejes: expectativas de proyectos futuros vinculadas al estudio, trabajo, familia y otros proyectos; la autopercepción de los recursos con los que sienten que cuentan al momento de pensar en sus proyectos: personales, familiares, económicos, otros; los temores u obstáculos más significativos y finalmente, las preguntas que más insisten al momento de pensar en el futuro.

Cada uno de estos ejes se pondrán en consideración en función del tipo de gestión educativa pública o privada, C.E.N.M.A, P.I.T. (corresponde a la sigla del Programa de Inclusión y Terminalidad Educativa), técnicas, etc.; por último hemos distinguido también entre escuelas ubicadas en el interior y en la capital de Córdoba.

Contamos como antecedente con una investigación realizada a nivel nacional, durante los años 2005 y 2006, titulada: “Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados”, a partir de la cual surgió una obra que lleva el mismo nombre y en la que jóvenes de Córdoba formaron parte de la muestra. A lo largo de las siguientes páginas pondremos a dialogar algunos de los resultados y reflexiones allí expresados, con las ideas transmitidas por los jóvenes en el ciclo de Charlas que da origen a estas reflexiones.

Sobre la importancia, necesidad y pertinencia de las políticas públicas

Partimos de la consideración que la implementación de políticas públicas tendrá como principal objetivo ubicar al Estado como garante de los procesos de transición de los jóvenes, sin que recaiga sobre ellos la responsabilidad exclusiva de la gestión de sus vidas y sus proyectos.

La posibilidad de poner en marcha el Programa: “No lo dejes al azar”, implicó la apertura y compromiso de la Agencia Córdoba Joven, con la firme convicción de incluir la Orientación Vocacional como propuesta de acompañamiento a los jóvenes de los últimos años de la escolaridad secundaria, como así también trabajar en red con el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, a través de su Ministro Walter Grahovac, quien a partir de la firma de un convenio permitió el ingreso de la propuesta a todas las escuelas públicas y privadas tanto de capital como del interior de la provincia de Córdoba. (Detalles explicitados en el Relato de Experiencias: “No lo dejes al azar”, presentada en el marco del presente Congreso).

Abrir un espacio en las instituciones educativas para acompañar a los jóvenes a pensar sobre sus proyectos futuros, tiene la firme intención de tender puentes, desde un lugar de respeto por las diferentes elecciones y caminos posibles y con el objetivo de contribuir a la inclusión social de nuestros jóvenes en circuitos educativos y laborales.

Esto supone una mirada de la subjetividad y las políticas públicas, a partir de la cual consideramos al sujeto como ser autónomo, cuyo desafío será encontrar un lugar para desarrollarse libremente. (Rascovan, 2016).

En esta línea fue pensado el Programa de Charlas: “No lo dejes al azar”, como un espacio de acompañamiento para que la voz de los jóvenes sea la principal protagonista, convocando a docentes y directivos para que a partir de la misma como disparador, puedan continuar trabajando en los diferentes espacios curriculares como Psicología, Formación para la vida y el trabajo, Filosofía etc., cuestiones vinculadas a la elección, contando como soporte un material que dejamos para cada joven.



Por otro lado, la noción de participación es clave en la propuesta, porque requiere del lugar protagónico de los jóvenes en la toma de decisiones sobre aquello que los involucra directamente. Esto implica reconocerlos como sujetos de derecho, con capacidad de elaborar y de poner en acción los proyectos personales, contando con herramientas y espacios de acompañamiento. Las Charlas son un intento de romper con la homogeneización del deber ser establecido, dando un espacio a la invención subjetiva.

Podríamos sostener entonces, que esta propuesta se enmarca dentro de la perspectiva crítica en orientación vocacional, ya que cada actividad fue pensada desde el respeto por las diferencias y desde una mirada que sostiene la complejidad de la trama entre los sujetos que eligen, los objetos a elegir y el contexto.

Lectura de los relatos de los jóvenes

A continuación presentaremos los ejes sobre los cuales fuimos sistematizando los relatos de los jóvenes: proyectos futuros, recursos con los que cuentan para llevarlos adelante, temores, obstáculos y preguntas que les surge al pensar en el futuro. Los testimonios fueron escritos al inicio de las charlas a partir de una actividad en la que los invitamos a pensar, imaginar y soñar proyectos de futuro, que puedan detenerse a pensar lo que les gustaría alcanzar, para después compartir alguna de sus miradas y perspectivas en la Charla.

A partir de la experiencia, pudimos observar que la posibilidad de escribir sobre estos ejes, los habilitaba a expresar algunas cuestiones que de forma oral les costaba transmitir, este espacio de escritura sumó a la propuesta.

Nos proponemos hacer una lectura de los relatos de los jóvenes teniendo en cuenta los diferentes contextos geográficos, culturales y sociales, reflejados en los diferentes tipos de gestión y ubicación geográfica de las escuelas, ya sea que éstas se encuentren en la capital o en el interior de la provincia. Dicha lectura tiene un carácter reflexivo, puesto que surge de una actividad que realizamos con los jóvenes en el marco de las charlas.

Sobre los proyectos de futuro

En este punto, sistematizamos los relatos de proyectos futuros vinculados al estudio, tanto aquellos que ya tenían alguna carrera definida, como aquellos otros, que se proponen estudiar alguna carrera de nivel superior sin expresar puntualmente cuál o cuáles serían las opciones. Con respecto a proyectos vinculados a trabajar, encontramos aquellos que expresaban expectativas vinculadas a trabajos definidos, mientras que otros expresaban su expectativa sin estar definido el tipo de trabajo específico. Otros jóvenes manifestaron proyectos que involucran estudiar y trabajar en forma simultánea, mientras que otros esperan dedicarse primero a una de las dos actividades y luego a la otra. También fueron surgiendo proyectos vinculados a la familia y otros proyectos variados, donde aparecieron los viajes, los deportes, el arte, etcétera.

1. Respecto de los proyectos vinculados al estudio, se puede observar una fuerte tendencia a pensar en el estudio como proyecto futuro tanto en las escuelas públicas como las privadas, tanto del interior como de la capital. Aunque en el interior se visualiza cierta tendencia a pensar en el estudio como proyecto, sin definiciones sobre el tipo de carreras, con expresiones tales como: "quiero terminar una carrera universitaria". En los casos de los jóvenes que expresan la carrera se pueden leer relatos del tipo: "mi proyecto para el futuro es ser arquitecto". Respecto de los CENMA y PIT, programas caracterizados por estar conformados por estudiantes que no lograron terminar la escolaridad secundaria de manera lineal en los tiempos esperados, plantean como proyecto de estudio, "terminar el secundario", "realizar algún curso" y en menor medida "empezar la facultad y terminarla a tiempo".



Tomando algunas ideas de Rascovan (2016) las formas de configurar las trayectorias vitales basculan entre quienes pueden elegir recorridos individuales relacionados con sus propios intereses, expectativas e ilusiones y quienes se hallan compelidos a tomar decisiones adaptativas o sobre adaptativas como modo de hacerles frente a los procesos de incerteza, vulneración y exclusión social a los que se ven sometidos.

2. Respecto de los proyectos vinculados al trabajo, se puede observar una tendencia a pensar en el trabajo con algunas consideraciones que insisten más allá del tipo de escuela o localidad: "me gustaría conseguir un buen trabajo", "conseguir un trabajo digno", "un trabajo vinculado a lo que estudié" "un trabajo que me guste". Algunas particularidades se visualizan cuando aparecen opciones de trabajos más definidas, tales como: "jugar al fútbol profesionalmente" "entrar en alguna fábrica" en las escuelas públicas del interior, mientras que en capital e interior surgen las opciones de: "policía", "investigador", "empresario", en los CENMA opciones más vinculadas a los oficios: "tener mi propio negocio", "peluquería", "taller mecánico", "programador de pc".
3. Respecto de la posibilidad de estudiar y trabajar como proyecto, se visualiza una tendencia a realizarlo en forma consecutiva, es decir primero estudiar y después trabajar, sobre todo en los jóvenes que concurren a las escuelas públicas del interior, frente a lo cual podemos plantear como hipótesis, que aquellos jóvenes que están pensando como posibilidad estudiar en Córdoba capital u otra localidad cercana, cuentan con el apoyo familiar para concretarlo.
4. Respecto de los proyectos vinculados a formar una familia, aparece dentro del relato de los jóvenes la posibilidad de formar una familia, en muchos de ellos aclarando hacerlo después que terminen los estudios, sin encontrar diferencias sustanciales respecto de escuelas públicas o privadas del interior o capital.
5. Respecto de otros proyectos, el "viajar", "tener tiempo para mis hobbies", aparece más fuertemente en el relato de jóvenes de escuelas privadas de capital, mientras que "tener mi casa", "ser futbolista profesional", "mi propio negocio", "ser feliz", "independiente", "hacer lo que me gusta", aparece más en los relatos de los jóvenes de las escuelas públicas tanto del interior como de la capital.

También fue posible visualizar angustia y malestar, sobre todo en algunos de los jóvenes que al momento de la charla aún no tenían claridad o visualizadas algunas opciones de proyectos futuros ya sean vinculados al estudio, trabajo o ambos. Este espacio también permitió en algún sentido tranquilizarlos y permitirles organizar con lo trabajado, el conocimiento personal y de las opciones educativas y laborales.

A partir de lo expuesto, nos surgen algunas inquietudes que retomaremos al finalizar el presente trabajo, respecto de si es posible o no encontrar cierta continuidad entre las expectativas sobre los proyectos futuros que se plantean los jóvenes y lo que efectivamente deciden y acontece en el diario vivir.



Sobre los recursos percibidos para cumplir los proyectos

En los relatos se pueden visualizar varios recursos que los jóvenes fueron expresando, entre los más recurrentes sin distinción de escuelas ni de localidad, podemos nombrar el apoyo familiar considerado clave para el logro de proyectos futuros, tanto desde el punto de vista emocional como económico.

Contar con recursos económicos, también fue destacado por los jóvenes ya sean éstos, provenientes de familiares, amigos o del propio trabajo para poder cumplir dichos proyectos.

Los recursos personales, tales como: ganas, voluntad, esfuerzo, capacidades, memoria, dedicación, motivación, sacrificio, perseverancia, autoestima, pensamiento positivo, fueron algunos de los más recurrentes. Coincidiendo en este punto con la investigación realizada en 2005-2006 sobre las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados, en la que, los jóvenes también manifestaron que los factores de índole personal, tales como motivación, compromiso y constancia, son considerados como factores que ayudarían a cumplir las expectativas u obstaculizarían su cumplimiento en caso que faltasen. (Castañeira en Rascovan, 2010).

Es posible observar que continúa esta percepción de los jóvenes, que los ubica junto a su familia como principales artífices de sus destinos y proyectos, aunque en los relatos de 2017, aparecen algunos comentarios vinculados a políticas y acciones del Estado como facilitador para el logro de los proyectos futuros, tales como: el boleto educativo, la universidad pública y gratuita, las escuelas públicas, la asignación universal por hijo, ayuda del ministerio de desarrollo, vida digna, etc. (Las tres últimas acciones estuvieron presentes en relatos de jóvenes que concurren a los CENMA).

Sobre temores percibidos

En este punto, y continuando con el relevamiento de testimonios a partir de la actividad inicial, presentamos algunas reflexiones respecto de los temores y obstáculos percibidos al pensar en el futuro.

Un aspecto a destacar aquí, es que en la construcción de los relatos, la expresión de sus temores se realiza sobre la negación de algún futuro posible, principalmente de aquellos que remiten a los proyectos descritos por ellos inicialmente, por ejemplo: si en la descripción de los proyectos expresaban “entrar a la escuela de oficiales” o “cumplir todos mis sueños”, en la mayoría de los casos los temores se configuraban como “no lograr entrar a la escuela de oficiales” o “no poder cumplir mis metas”. Así, el principal factor constitutivo de los temores de los jóvenes es que lo deseado o anhelado “no se cumpla”.

Por otro lado, “fracasar” queda expresado en muchos de los testimonios, en un sentido amplio, aunque no absolutamente exhaustivo de la pluralidad de miradas y a su vez en algunos casos no asociado puntualmente a un proyecto definido: “fracasar, que me vaya mal en lo que me proponga”, mientras que en otros aparece más definido como: “no lograr terminar la carrera de odontología”.

Particularmente presente, encontramos testimonios de jóvenes que reconocen la posibilidad de “no lograr mis objetivos / mis metas / lo que me proponga”, como una situación posible que les genera temor. Entendemos que hay un mecanismo de contexto que opera en la dirección de sumar presión social sobre los y las jóvenes. Aquí, es importante contextualizar los testimonios dentro de un marco social en que, la sumatoria de decisiones y cursos de acción emprendidos por los jóvenes, tendrán como resultado un trayecto biográfico que será caracterizado como “trayectorias exitosas” o “trayectorias fallidas”, dependiendo de las situaciones biográficas de los jóvenes, y el “resultado visible” de las decisiones tomadas en la construcción de futuro. En este sentido, Sergio Enrique (2010) expresa que la variable que más discriminará y será factor de predictividad, será la de los desempeños y



credenciales educativas obtenidas por los sujetos en este tránsito hacia la vida adulta; además de la acumulación, apropiación y transferencia diferenciada de los capitales cultural, económico, social y simbólico.

Sumado a lo anterior, identificamos un aspecto al que los y las jóvenes de la provincia temen, a la posibilidad de “equivocarse en la elección”, fundamentalmente relacionado con la elección de los estudios superiores. Aquí, si bien no tenemos posibilidad de profundizar en la indagación sobre qué representa para los jóvenes “equivocarse”, o qué criterios utilizan para tomar decisiones, consideramos representativo de un contexto epocal, el temor a elegir mal o en forma errónea. Sobre este punto, retomamos los aportes de Sergio Enrique (2010) que sostiene que la elección ha adquirido el status de ser obligatoria. Se nos presenta una nueva obligación (de elegir) como libertad de opción. Es entonces cuando, siguiendo los aportes del autor, los jóvenes habitan un contexto en el que se les ha impuesto la obligación de elegir, y la promesa de que el resultado de esas elecciones será juzgado y determinará las posibilidades de acceso a determinados espacios de la estructura social.

A modo de ilustración podemos mencionar que una diferencia visible es que en las escuelas del interior aparecen con mucha más frecuencia temores relacionados con la “adaptación a la ciudad” o a otro contexto en donde los jóvenes proyectan relocalizarse para desarrollar sus proyectos. Otro de los aspectos así observados, es que en las escuelas de educación para Adultos, con cierta frecuencia, los temores están vinculados a la posibilidad de no encontrar trabajo de aquello que estudiarán, posibilidad que también aparece en escuelas públicas y privadas del interior y capital, pero con una frecuencia menor.

El caso de los CENMA, sea tal vez, el más distintivo para observar particularidades en este punto (como por ejemplo la preocupación y temor asociado al sostenimiento de la familia a cargo) pero entendemos que parte de esta distinción también responde a que la población educativa que asiste a estas instituciones, presenta las mayores distinciones en general, no sólo en la configuración de sus temores; ya que se trata muchas veces de una población adulta, con trayectorias diferentes, responsabilidades y expectativas de futuro que implican otras variables a considerar.

Sobre las preguntas que los jóvenes se formulan pensando en el futuro

El último punto de la actividad propuesta que utilizamos en las charlas invita a los jóvenes a hacerse preguntas, “cuando pienso en mi futuro, mis preguntas son...”, lo hacemos desde una postura que valora las preguntas como “puertas que se abren”, una manera de habilitar las propias preguntas, para también habilitar la construcción de las propias respuestas.

Los relatos que encontramos aquí son claramente muy diversos y representan la amplitud del espectro de miradas caleidoscópicas que requieren la atención y acompañamiento a los jóvenes en el proceso de toma de decisiones sobre su futuro.

Un punto curioso a destacar es que las preguntas que encontramos están formuladas en singular, interpelando de alguna manera, los posibles desenlaces de futuro. Esta particularidad, refuerza una idea que compartimos anteriormente, respecto que los jóvenes se visualizan como únicos responsables de llevar adelante la gestión de sus proyectos; están ausentes en las preguntas otros actores que intervengan con ellos, desde el lugar de co-garantes, en el proceso de construcción de futuro que los tiene como protagonistas.

En segundo lugar, identificamos que las preguntas tienen, en la mayoría de los casos, fuerte relación con aspectos expresados en los temores y obstáculos, aunque también en menor medida, con los recursos, y por último, algunas preguntas se remiten al “cómo será” de los proyectos expresados al principio. Así, aparecen preguntas como: “¿podré cumplir con lo que me propongo?”, “¿lograré mis objetivos?”, “¿voy a poder cumplir mis metas?”. De algún modo esto nos muestra que existe una pregunta circulante entre los jóvenes relacionada con “el logro” (en



algunas ocasiones lo denominan “éxito”) de aquello que se proponen, incluso en casos en que los proyectos aún no están definidos. Volvemos en este punto a retomar la importancia que tiene construir “trayectorias exitosas” per se para los jóvenes, independientemente del contenido de esas trayectorias.

Complementariamente con lo mencionado en el párrafo anterior, identificamos dos grupos de preguntas relacionadas: las primeras remiten a la posibilidad de terminar los estudios y la disponibilidad de recursos para hacerlo (económicos, personales como capacidad intelectual, o motivación); la segunda tiene relación con la capacidad de encontrar un trabajo relacionado a los estudios, y que además les guste/disfruten. El primer grupo incluye preguntas como: “¿Lograré terminar la carrera?”, “¿Terminaré el colegio?” (considerablemente más frecuente en los Cenma), “¿Podré adaptarme al ritmo de estudio de la facultad?”. El segundo grupo, curiosamente presente en colegios de capital y el interior incluye todo un abanico de preguntas que interpelan la posibilidad de trabajar en una actividad relacionada al estudio: “¿Conseguiré trabajo de lo que estudie?”, “¿Cómo hago para conseguirlo?” y por otro lado a la posibilidad de disfrutar del trabajo. Este último punto ha estado presente con más reiteraciones en escuelas públicas, tanto del interior como de capital.

Por último, aparece una pregunta recurrente respecto del “tiempo libre” del que dispondrán en el futuro para la realización de “otras actividades”. Este aspecto lo hemos encontrado repetido sobretodo en escuelas de la capital, tal vez porque disponen de un mayor abanico de posibilidades para realizar actividades complementarias al proyecto de estudio/trabajo y en general tienen la oferta de estudio en la misma ciudad, que los jóvenes del interior de la provincia, en los que aparecen otras preocupaciones como el poder relocalizarse y adaptarse a la ciudad, para continuar con proyectos de estudio. De todos modos tenemos presente que estas posibilidades operan como hipótesis exploratorias, y que para poder trazar los factores que inciden en la presencia de estas preguntas en algunos grupos más que en otros sería necesario desarrollar una investigación específica para atender estos cuestionamientos.

Entendemos que estas preguntas son en algún punto exponentes de aquellas categorías que van construyendo la valoración de “trayectoria exitosa” para cada uno de los jóvenes. Entendemos que dicha construcción es subjetiva y siempre plural, que responde en parte a la trayectoria ya construida y a los espacios sociales y vinculares por los que los jóvenes transitan al momento de dar su testimonio. En posición de intervención responsable con lo anterior es que entendemos la necesidad de generar espacios de reflexión desde y para los y las jóvenes en los que se problematice la construcción de los estereotipos de éxito para acompañarlos en un proceso de toma de decisiones responsable y consciente de su futuro, previniendo posibles frustraciones y posteriores malestares para ellos.

¿Expectativas lineales versus “Zapping vocacional”?

La introducción de la preposición (versus) en el título, nos permite indicar la presencia de una oposición o enfrentamiento tanto material como inmaterial. En esta instancia es nuestra intención explicitar algo de esta oposición percibida entre las expectativas lineales presentes al momento de pensar los proyectos futuros y el zapping al momento de mirar los trayectos que efectivamente se concretan a partir de las decisiones que van haciendo efectivas los jóvenes. Oposición formulada como pregunta, la que abre de esta manera a otra pregunta, que ponemos en consideración: ¿Es posible encontrar hoy cierta continuidad entre las expectativas de proyectos futuros y los itinerarios que efectivamente realizan los jóvenes al finalizar la escolaridad secundaria?

Como hemos podido observar en algunos de los relatos de los jóvenes sobre sus expectativas de proyectos futuros de estudio, trabajo u otros, encontramos resabios de cierta linealidad a la hora de pensarlos, van construyendo expectativas de futuro que expresan una ilusión de continuidad, como siguiendo una línea recta: empezar a estudiar, recibirme, conseguir un trabajo de lo que estudié, formar una familia, tener mi casa, viajar, etc. Que a



posteriori y en contacto con las experiencias concretas no se producen necesariamente con esa linealidad, como lo visualizaron al plantear las expectativas.

Ha habido exacerbaciones en las diferentes épocas que dan cuenta de modalidades bien marcadas presentes en las distintas generaciones. La exacerbación de linealidad en épocas pasadas, era hasta cierto punto condenatoria, lo que se establecía social y familiarmente, debía sostenerse hasta las últimas consecuencias, la posibilidad de cambiar, de invención subjetiva era casi impensable. Esto daba regularidad, continuidad, pero no había casi espacio para la pregunta personal. En cambio en épocas de exacerbación del zapping todo puede cambiarse casi hasta el hartazgo, casi infinitamente, con la consecuente inestabilidad, vulnerabilidad y liquidez. Sin embargo, hoy conviven en algún punto, –la linealidad– más del lado de las expectativas y –el zapping– más del lado de los proyectos concretos e itinerarios.

Como plantea Sergio Javier Enrique (en Rascovan, 2010), en los últimos años se observa una brusca ruptura de esta linealidad, modificando la concepción de la juventud misma, la cual ya no es pensada como una fase la vida, sino como una condición vital caracterizada por su incertidumbre, vulnerabilidad y reversibilidad. Los jóvenes hoy se enfrentan con el desafío de una gran variedad de experiencias caleidoscópicas en términos de educación, trabajo, familia y salud, que difieren considerablemente de las de una o dos generaciones anteriores.

Aquí, nos interesa introducir esta idea que denominamos “Zapping vocacional”, quizás de manera figurativa, pensada con relación a la modalidad cultural actual del zapping, entendido éste como: cambio descontrolado, repetitivo, rápido y continuo del canal del televisor haciendo uso del control de la TV para buscar algún programa o película que le agrade ver. Esta noción nos remite a la metáfora de la liquidez, parafraseando a Zygmunt Bauman (2002), en su intento por describir los vínculos entre las elecciones individuales y las acciones colectivas, marcadas por la “fluidez”, como cualidad de los líquidos, es decir que sufren un continuo cambio distinguiéndolos de los sólidos, cuya cualidad es la estabilidad.

Hay algo del zapping y de la liquidez que van de la mano en los modos de elegir de los jóvenes hoy; las opciones forman parte de una gran pantalla, a la que algunos tienen más acceso que otros y sobre las que es posible tomar, dejar, cambiar, a modo de zapping, sin un rumbo claro, siguiendo esta lógica, “si algo me aburre, o no me gusta, cambio”. Para algunos jóvenes esta experiencia está más ligada a la angustia y hasta cierto agotamiento por la búsqueda inacabable, para otros forma parte del proceso, entre otros tantos matices.

Desde la conceptualización de Rascovan (2016:34) hoy podemos hablar de trayectorias transicionales, en tanto que es posible salir y entrar de diferentes actividades, habiendo más movimiento y menos estabilidad, sin un rumbo fijo.

En ausencia de itinerarios confiables y estables, los jóvenes han aprendido que su propio desarrollo personal, su capacidad de adaptabilidad y de toma de decisiones “correctas” son los recursos confiables para construir sus vidas.

Es frente a este contexto, que la propuesta de las charlas participativas tiene una clara intención de “tender puentes”, abrir un espacio de subjetivación y construcción de algunas “anclas” para la construcción de proyectos vitales significativos para cada uno. Trabajamos con ellos la importancia del conocimiento personal, como nuestro “GPS”, para tomar un significativo de la época, el GPS nos permite llegar a un destino determinado, nos orienta respecto de los caminos a seguir para llegar a él. Como así también la importancia de conocer e investigar las opciones educativas y laborales que tengan que ver con el proyecto personal, los gustos y preferencias al momento de elegir.

En este punto, podemos retomar el nombre de la propuesta, ya explicitado en el relato de experiencias; No lo dejes al azar, es una frase que un joven transmite en un video que utilizamos como disparador dentro de la charla. El joven, llegado el momento de elegir dice: “tenía que elegir, era el último día y elegí a dedo, si cerré los ojos y cayó ahí en traductorado público.... era el último día y lo dejé al azar...” Este relato nos permite realizar un juego al que llamamos: “El juego de las elecciones”, en el cual invitamos a algunos jóvenes a seleccionar imágenes ocupaciones que le gusten, otras más o menos y otras que no le gusten y uno de ellos lo tendrá que realizar con



los ojos vendados o sea al azar, para que desde esta experiencia concreta puedan pensar las consecuencias de dejarlo al azar; y propiciar así que los jóvenes reconozcan el derecho de elegir más allá de algunas condiciones personales y contextuales no siempre favorables.

Un derecho que implica contar con diferentes espacios de acompañamiento que les permita el conocimiento personal y de las opciones educativas y laborales, claves en la toma de decisiones, como una manera de aminorar el “zapping vocacional” cada vez más instalado como modalidad epocal.

Reflexiones finales

Por todo lo expuesto y poniendo a dialogar los relatos de los jóvenes con nuestras reflexiones, resulta indiscutible que las trayectorias de los mismos, son el resultado de un proceso dinámico, en movimiento, sujetas a diferentes experiencias y contextos, aunque podemos observar que las expectativas sobre el futuro resultan más difíciles cuando se trata de trayectorias de vida marcadas por privaciones, falta de oportunidades, déficit educativo, precariedad y desafiliación. (Aisenson et al., 2018).

Compartimos con Rascovan (2016) que la idea de linealidad del curso de la vida, continúa operando desde las políticas y las instituciones, aunque la realidad actual del contexto socio-económico y político impone, especialmente hacia los jóvenes de sectores sociales vulnerabilizados, la necesidad de sustentarse económicamente para emprender después proyectos de estudios superiores. Es decir que los trayectos y los cauces por los cuales transitan se encuentran por fuera de los instituidos socialmente.

Es aquí que resulta inexorable y crucial, insistir en la necesidad de promover y proponer proyectos y programas de intervención, que propicien políticas inclusivas desde el Estado, que permitan a los jóvenes más vulnerabilizados pensar-se, ofreciendo herramientas de distinta índole, que permitan posibilidades reales de integración social y educativa.

Una de las maneras de efectivizar el derecho a pensar en proyectos futuros de estudio, trabajo u otros, es brindando espacios de acompañamiento a los jóvenes, a través de charlas y talleres de orientación vocacional en las escuelas, información de los recursos disponibles desde el Gobierno de la Provincia, como el boleto educativo gratuito, becas estudiantiles, planes como “Progresar”, gestionando redes entre los diferentes oficinas y áreas de gobierno destinadas a tal fin, como: Secretarías de Empleo, Juventud, Agencias y Ministerios, desplegando un plan de articulación con las universidades e instituciones de educación superior.

Para cerrar el presente trabajo y utilizando la metáfora como recurso, podríamos decir que en tiempos de liquidez y de “sálvese quien pueda”, las políticas públicas no deberían constituirse sólo en “salvavidas”, que les permita a los jóvenes más vulnerabilizados, sólo temporalmente mantenerse en aguas turbulentas, sino constituirse como “estructuras de sostén” que puedan permanecer en el tiempo, con claros objetivos de apoyo y acompañamiento. Insistimos por lo tanto, que dicha continuidad debe contribuir a responder a las necesidades de formación y trabajo de los jóvenes y permitir no sólo un desarrollo sostenido de los mismos, sino también responder al derecho que los y las jóvenes poseen de contar con políticas que lo garanticen.



Bibliografía consultada

- Aisenson, G; Legaspi, L.; Valenzuela, V. *Vulnerable Youth in Argentina (2018). Contributions to the achievement of sustainable life-paths and decent social insertions. Research and Practices. En Life and Career designing for sustainable development and decent work. Valérie Cohen-Scali, Jacques Pouyaud, Violetta Drabik- Podgorna, Marek Podgorni, Gabriela Aisenson, Jean Luc Bernaud, Issa Moumoula, Jean Guichard editores. UNESCO Chair on Lifelong and Guidance- Springer (en prensa).*
- Bauman, Zygmunt (2003). *Modernidad líquida. Fondo de Cultura económica, Buenos Aires.*
- Duarte Quapper, K (2000). *¿Juventud o Juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. Última década n°13, Cidpa Viña del Mar.*
- Galende, Emiliano (1998). *De un horizonte incierto. Psicoanálisis y salud mental en la sociedad actual. Paidós. Buenos Aires.*
- Jozami, María E. (2009). *De Pasiones y Destinos. Contribuciones psicoanalíticas a la orientación vocacional. Letra Viva, Buenos Aires.*
- Kaplan, Carina (2006). *La inclusión como posibilidad. Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología de la Nación. Argentina.*
- Krichesky, Marcelo (comp.) (2005). *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión. Fundación SES - Noveduc libros, Buenos Aires.*
- Morin, Edgar. (2007). *Introducción al pensamiento complejo. Gedisa, Barcelona.*
- Rascovan, S. (2005). *Orientación Vocacional. Una perspectiva crítica.. Paidós. Buenos Aires.*
- Rascovan, Sergio (comp.) (2010). *Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Proyecto, expectativas y obstáculos. Colección Ensayos y Experiencias. Noveduc – Apora. Buenos Aires.*
- Rascovan, Sergio (2016). *La orientación vocacional como experiencia subjetivante. Paidós, Buenos Aires.*
- Rascovan, Sergio. "La Orientación Vocacional en el Nuevo Escenario Social". *Revista Mexicana de Orientación Educativa N° 1, (Noviembre 2003-Febrero 2004).*

Páginas web consultadas

Gran Diccionario de la Lengua Española. (2016). Retrieved April 27 2018. <https://es.thefreedictionary.com/zapping>



PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN EL PROCESO EDUCATIVO

Autores: Aguilar Pulido, Gastón. Gallardo Jaque, Alejandro. Opazo Salvatierra, Margarita

Institución: Universidad de Playa Ancha. Chile

E-mail: gaguilar@upla.cl

Antecedentes

Escuela y familia constituyen importantes agentes educativos, que contribuyen a la adquisición de aprendizajes pertinentes al desarrollo y que no están aisladas una de la otra, sino que son interdependientes. Machen, Wilson y Notar (2005), señalan que la participación de los padres puede ayudar a mejorar la calidad de los sistemas escolares y que unos padres participativos, pueden brindar un conjunto de oportunidades para que sus hijos tengan éxito en su tránsito por la escuela, de allí que en los sistemas educativos de muchos países ha cobrado importancia favorecer la colaboración entre los padres y las escuelas.

Existe consenso acerca de la importancia de la participación de los padres y madres en la educación escolar. La participación incluye múltiples formas en que los padres pueden hacer su aporte a la educación de sus hijos, entendiéndola "como un proceso de involucramiento de personas y grupos en cuanto sujetos y actores en las decisiones y acciones que los afectan a ellos en su entorno" (Mineduc, 2002: 27). A su vez, esta participación, entendida en forma amplia, puede darse de manera individual u organizada en los diversos ámbitos que desarrolla el establecimiento; aprendizajes de los alumnos/as, gestión del Proyecto Educativo Institucional y relación con el entorno. No hay una sola manera de participar, pero es fundamental contar con la información y la participación de las familias para saber qué se espera de ellas y cuáles son las características que los estudiantes van a lograr durante su permanencia en el establecimiento. Va desde lo más básico y esencial, como el apoyo que cada familia da a sus hijos en la estimulación y el refuerzo de los aprendizajes tanto cognitivos, como afectivos, valóricos y actitudinales, hasta la asistencia periódica a reuniones y actividades convocadas por la escuela, la colaboración en el centro de padres, en el equipo de gestión del establecimiento y en el Consejo escolar.

A partir de lo anterior, es necesaria la adquisición de un compromiso real de los padres y apoderados para asumir su rol en el proceso educativo de sus hijos y no solamente delegar la responsabilidad de la educación a la escuela. También se requiere una mayor promoción y estímulo por parte de la escuela, para que los padres y apoderados asuman a cabalidad sus derechos y deberes.

Otro de los aspectos importantes en la relación entre familia y escuela apunta a las necesidades y problemáticas que nacen en torno a ambas. Una de ellas es la explicitación y resolución de las dicotomías: confianzas/desconfianzas y reconocimiento/descalificaciones entre los padres y apoderados y la escuela, además de la definición y aclaración de los roles y funciones que deben desempeñar dentro de la comunidad educativa los padres y apoderados; de la misma manera se deben identificar las responsabilidades de todos los agentes educativos de la escuela, por lo que será crucial realizar alianzas y cooperaciones entre escuela y familia para contribuir todos a la tarea común.

Muchos docentes y directivos desean trabajar e involucrar a las familias en los procesos formativos de la escuela, pero no saben cómo plasmar estas alianzas en el desarrollo de acciones en el marco de programas productivos y efectivos; en consecuencia, no se atreven a intentarlo.

La principal razón para establecer estas alianzas es ayudar a todos los escolares a tener éxito en la escuela y en sus



vidas futuras. Cuando los padres, profesores, estudiantes y otros se ven a sí mismos como socios en la educación, se forma y se pone en acción una comunidad protectora en torno a los estudiantes. (Epstein, 2013)

El Ministerio de Educación en Chile ha propiciado una política enfocada en la participación activa de padres y apoderados en el proceso educativo de sus hijos, considerando a la escuela y a la familia como claves en el desarrollo de las nuevas generaciones. El Objetivo General de la Política de Participación de Padres, Madres, Apoderados /as en el Sistema Educativo es generar condiciones institucionales y jurídicas que garanticen la promoción, fomento y desarrollo de la participación amplia, diversa y organizada de padres, madres y apoderados/as y de la comunidad en el sistema educativo. (Mineduc, 2002)

Según Flamey et. al(1999) se distinguen cinco niveles posibles de participación en orden creciente:

- Informativo: constituye el nivel mínimo de participación y se refiere a la disposición, por parte de la escuela, de información clara y precisa sobre el sentido de la educación para cada uno de los actores y estamentos del sistema; acerca del Proyecto Educativo Institucional (PEI), planes y programas en ejecución; derechos y deberes de los actores del sistema; mecanismos formales e informales para la comunicación y coordinación entre los actores. De los apoderados/as se espera iniciativa para demandar esta información y confianza para entregar información relevante a los profesores sobre cambios o situaciones especiales que ocurran en el grupo familiar.
- Colaborativo: constituye el nivel más común de participación y se refiere a la cooperación de padres, madres y apoderados/as en actividades tales como: actos o eventos escolares; ayuda en la reparación de infraestructura, equipamiento escolar y material didáctico; apoyo y mediación pedagógica para la adquisición de nuevos conocimientos y valores en el hogar y eventualmente a nivel del aula; disciplinamiento de los hijos/as en el hogar y el establecimiento; ayuda en la gestión administrativa.
- Consultivo: nivel para el que se requiere la implementación, por la escuela o el Centro de Padres y Apoderados, de instancias de consulta en diversos temas, sobre la base de opciones abiertas, evitando alternativas predefinidas por las instancias de mayor poder en la escuela.
- Toma de decisiones en relación a objetivos, acciones y recursos: en un primer subnivel consiste en incorporar, con derecho a voz y voto, a uno o más representantes del estamento apoderados en las instancias máximas de toma de decisiones de la escuela: mesas de negociación, consejos o comisiones (PADEM, Consejos Directivos, de Profesores, Equipos de Gestión Escolar, etc.). En un subnivel mayor se permite a los apoderados asumir responsabilidades o cargos a nivel de la gestión administrativa o pedagógica de la escuela (programas o proyectos innovadores, etc.).
- Control de eficacia: este nivel les otorga a padres, madres y apoderados/as un rol de supervisor del cumplimiento del proyecto educativo y de la gestión del establecimiento. Requiere de la existencia de los niveles anteriores y de la superación de la percepción, por parte de profesores y directivos, de los apoderados como una "amenaza" para pasar a considerarlos como interlocutores válidos y con derecho a aportar .

La estrategia para implementar esta política no ha mostrado avances en esa relación, ya que si bien es cierto, se han desarrollado diversas instancias y programas de apertura y participación y se ha logrado relevar el tema a nivel de las comunidades escolares, se observan aún importantes deficiencias en la incorporación efectiva de un actor tan importante como es la familia en el proceso educativo de sus hijos e hijas.(Mineduc, 2004).

Valdés et. al(2009), señalan que la participación de las familias en las actividades escolares de sus hijos no es buena, especialmente en los aspectos que evalúan la interacción de los apoderados con la escuela, encontrando que la mayor participación de los padres se expresa en el factor de Comunicación con el hijo, lo cual apunta a que ellos circunscriben su apoyo educativo al ámbito del hogar y no visualizan la importancia de su relación con la escuela como un medio que favorece el desempeño académico de sus hijos.

Burrows y Olivares (2006), señalan que ambos padres, pero sobre todo las madres, sienten que la escuela no



los involucra lo suficiente y que las reuniones de apoderados tienen como objetivo principal tratar problemas de disciplina y solicitar cooperación en dinero para las actividades del curso o el colegio, lo que desincentiva su participación, sus ganas de aportar o involucrarse más con el establecimiento, al constituir un vínculo más bien instrumental con la escuela y sus demandas, mas no necesariamente atendiendo las necesidades de participación de padres y madres en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas.

Con frecuencia familia y escuela, se culpan y desvalorizan mutuamente frente a los deficientes resultados académicos y la mala conducta de los alumnos (Alcalay, Milicic & Torretti, 2005), lo que, desde la perspectiva de la escuela, lleva a que los profesores atribuyan a la falta de compromiso de la familia los bajos resultados de los estudiantes, mientras que desde la familia, se culpa a la escuela de no educar bien a sus hijos, señalándola como incompetente (Aylwin, Muñóz, Flanagan & Ernter, 2005).

A partir de lo anterior se puede dar cuenta de una relación enfocada en un paradigma tradicional, donde las formas de participación de las familias aparecen como respuestas a demandas concretas planteadas unidireccionalmente por la escuela. Desde otro punto de vista se puede situar en un estilo denominado de transferencia al hogar, que define una filosofía para abordar la relación, donde lo característico de estas estrategias es que dejan entrever una distribución desigual del poder y una convicción de que el personal de la escuela sabe más que los padres sobre qué es lo que éstos deben hacer para apoyar a sus hijos.

A partir de lo anterior, surge la necesidad de realizar un estudio que se propone los siguientes objetivos:

Objetivo General de la Investigación:

Analizar los niveles de participación de la familia en el proceso educativo, desde la perspectiva de los apoderados .

Objetivos Específicos:

1. Identificar los niveles de participación que alcanza la familia en el proceso educativo.

Determinar las estrategias de implementación utilizadas por la escuela para promover la participación de la familia en el proceso educativo.

Identificar las disposiciones y expectativas de directivos, profesores y apoderados en relación a la participación de la familia en el proceso educativo.

Metodología

Para cumplir con los objetivos planteados en este estudio, se desarrolla una investigación con enfoque cualitativo, de tipo descriptiva, comparativa.

La Muestra, de tipo intencionada, quedó conformada por Directivos, docentes y apoderados de dos establecimientos municipalizados y un establecimiento particular subvencionado de enseñanza básica de la comuna de Valparaíso.



Tabla 1. Muestra del estudio

Muestra	N
Apoderados	74
Profesores jefes	12
Directivos	3
Total	89

El procedimiento de recogida de información contempla la realización de entrevistas, estructuradas en base a los niveles de participación presentes en la política Ministerial y la disposición para participar de los estamentos consultados. Estos instrumentos fueron validados a través de juicio de expertos.

En lo cualitativo, para la información obtenida en las entrevistas, se realizará un análisis de contenido con categorías, subcategorías y unidades de análisis, utilizando el software ATLAS ti.

Resultados

La información obtenida, a través de las entrevistas fue analizada, utilizando el software Atlas-ti, versión 6.2, estableciendo categorías y subcategorías, basándose en los niveles de participación establecidos en la Política Ministerial. Para efectos de esta ponencia se presentarán sólo los resultados recogidos de los apoderados.

Nivel Informativo

Subcategoría	Unidad de Análisis
No hay acercamiento profesores	"No todos los apoderados se acercan a sus profesores".
Acercamiento al profesor	"Yo me acerco al profesor y le pregunto, si tiene problemas el niño, me informa el profesor a mí".
Libreta de comunicaciones	"Cuando son problemas más fuertes para uno, lo llevan a una comunicación".
Llamada telefónica	"Hay que estar llamando por teléfono para pedir ese tipo de información".
Uso de facebook	"El liceo tiene facebook, casi todos los niños tienen facebook, entonces informar en eso también".



Reunión	"Es como una obligación que en reunión a uno le tienen que informar".
Información restringida al curso	"Pero en general es lo que pasa en el curso".
Utilidad de la Información	"Para qué tengo que estar preparado, para también ordenarlo a él, en los tiempos de él".
Necesidad de estar Informado	"Nos gustaría más información, no sé, por mi parte en lo educacional, en qué vamos, en qué estamos".

Nivel Colaborativo

Subcategoría	Unidad de Análisis
Ausencia de actividades	"Es que no hay actividades"
Directiva del curso	"Yo pertenezco a la directiva del curso, soy secretaria del curso de mi hija".
Talleres para padres	"Podrían hacer, por ejemplo, yo siempre he dicho talleres para padres".
Ausencia por trabajo	"Yo tengo problemas de trabajo",

Nivel Consultivo

Subcategoría	Unidad de Análisis
No hay consulta	"No".
Arreglos para el colegio	"Por ejemplo cuando juntaron dinero y qué cosas se podrían hacer para el colegio y todos dieron su opinión y con la opinión ahí hicieron los arreglos".
Aspectos en los que desean ser consultados	"Sobre arreglos, sobre educación, todas esas cosas".

Nivel Toma de Decisiones

Subcategoría	Unidad de Análisis
No hay participación con voz y voto	"No tenemos ni voz ni voto",



Subcategoría	Unidad de Análisis
Razones para no asumir cargos	“Es que hay mamás que trabajan también”.

Nivel de supervisión

Subcategoría	Unidad de Análisis
Rol de supervisión en el PEI.	“...menos”

Disposición de Apoderados

Subcategoría	Unidad de Análisis
No hay disposición	“Por ejemplo hay apoderados que se ven en marzo y ya no se ven hasta diciembre”.
Hay disposición de los apoderados	“Yo participo en todo lo que pueda, yo soy la presidenta del curso y considero muy importante que la familia esté involucrada con el proceso de educación de los niños”.

Disposición de profesores

Subcategoría	Unidad de Análisis
Hay disposición de profesores jefes	“Con los profesores se puede hablar de todo”.

Disposición de Directivos

Subcategoría	Unidad de Análisis
No hay disposición de la dirección	“O sea, si el director no va a ser capaz de atender a un apoderado...se supone que es la cabeza”.
Hay disposición de Dirección	“Yo encuentro buena, porque cuando necesitan algo, siempre están a disposición de uno”.



Conclusiones

A nivel cualitativo, se implementan algunas acciones para promover la participación de la familia en el proceso educativo en un nivel muy básico como reuniones de apoderados, uso de redes sociales, contacto directo con el profesor o agenda, correo electrónico o página institucional, en tanto aquellas de mayor complejidad y compromiso, como las de los niveles Toma de decisiones y Control de eficacia, aparecen muy descendidas.

Los profesores jefes son vistos con una favorable disposición a promover la participación de la familia en el proceso educativo, percepción que no es coincidente en el caso de los directivos.

El nivel de participación de la familia en el proceso educativo, se reduce fundamentalmente al Informativo, lo que dificulta una relación estrecha y de compromiso entre escuela y familia.

Los resultados del estudio dan cuenta de un panorama no muy alentador en cuanto a la participación de la familia en el proceso educativo de sus hijos; lo que plantea una dificultad creciente para favorecer un proceso de involucramiento escuela-familia; quizás por desconocimiento, se aprecia una deficiente implementación de la Política Ministerial, aspecto preocupante si consideramos que una estrecha relación y compromiso entre estos dos agentes promoverá una educación de calidad con el consiguiente desarrollo integral de los educandos.

Desde el punto de vista de la Orientación, se debería promover que la escuela aborde esta problemática como organización y que se impulsen iniciativas de sensibilización, formación, integración e involucramiento, de padres y educadores, de modo que el centro de la participación no sea el nivel informativo, avanzando hacia niveles de mayor profundidad y complejidad en el vínculo entre la familia y la escuela.

Bibliografía

- Alcalay, L., Milicic, N., Torreti, A. (2005). *Alianza Efectiva FamiliaEscuela: Un Programa Audiovisual Para Padres*. Psykhe, Vol.14. n°2, 49-161. Santiago, Chile.
- Arancibia, V., Herrera, P., Strasser, K. (1999). *Manual de Psicología Educativa*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Aylwin, M., Muñoz, A.L., Flanagan, A. & Ermter, K. (2005). *Buenas prácticas para una pedagogía efectiva: Guía de apoyo para profesoras y profesores*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación [MINEDUC] – Fondo de las Naciones Unidas para la infancia [UNICEF].
- Brunner, J. y Elacqua, G.(2003). *Informe de Capital Humano*. Universidad Adolfo Ibañez.
- Burrows F, Olivares M. (2006). *Familia y proceso de aprendizaje. Estudio "Prácticas sociales a nivel familiar que tienen relación con los aprendizajes de niños y niñas del nivel preescolar y del primer ciclo escolar básico, de Villarrica y Pucón"*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Villarrica.
- Epstein, J.L. & Sheldon, S.B. (2002). *Present and accounted for: improving student attendance through family and community involvement*. En *The journal of educational research*. Vol. 95, No. 51, Mayo/Junio 2002. Washington, D.C.
- Epstein, J.(2013). *Programas Efectivos de Involucramiento Familiar en las Escuelas: Estudios y Prácticas*.Fundación CAP. Santiago de Chile.
- Ferrara, M.M. & Ferrara, P.J. (2005). *Parents as partners. Raising awareness as a teacher preparation program. The clearing house*. Noviembre/Diciembre 2005, pp.77-81. Heldref Publications.



- Flamey G., Gubbins V. y Francisca Morales F. (1999). *Los Centros de Padres y Apoderados: Nuevos Actores en el Control de la Gestión Escolar*. CIDE, Santiago de Chile.
- Ley General de Educación, Ley 20370. Gobierno de Chile, 2009.
- Machen, S., Wilson, J. y Notar, C. (2005). *Parental involvement in the classroom*. *Journal of Instructional Psychology*, 32 (1), 13-16.
- Martínez, F. (2004). *La educación, la investigación educativa y la psicología*. En Castañeda S. (Ed.), *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica* (pp.3-13). México: El Manual Moderno.
- Mineduc. (2002). *Política de Participación de Padres, Madres, Apoderados/as en el Sistema Educativo*. División de Educación General. Unidad de Apoyo a la Transversalidad.
- Mineduc. (2004). *Resumen Ejecutivo Política de Participación de Padres, Madres, Apoderados/as en el Sistema Educativo*. División de Educación General. Unidad de Apoyo a la Transversalidad.
- Ministerio Servicio Nacional de la Mujer (1994). *Creación de Comisión Nacional de la Mujer Decreto Supremo N° 162*.
- Reca, I.; López, V. (2002). *Participación organizada de los padres en la educación: la experiencia internacional*. en Bellei C. et. al (ed.) (2002) *Participación de los Centros de Padres en la Educación*. Cide-Unicef.
- Valdés, A., Martín, M. y Sánchez Escobedo, P. A. (2009). *Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1). Consultado el día 15 /04/2014 en: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-valdes.html>.





APORTES DE LAS TÉCNICAS PSICODRAMÁTICAS AL TRABAJO EN ORIENTACIÓN

Autores: Di Meglio, Mariela Silvina

Institución: Centro de orientación vocacional, Facultad de Psicología, UNLP.

E-mail: mariela.dimeglio@gmail.com

Resumen

El presente trabajo da cuenta de una de las intervenciones a la comunidad que se realizan desde el Centro de Orientación Vocacional Ocupacional de la Facultad de Psicología de la UNLP. El Centro, fundado en 1993, trabaja en extensión con multiplicidad de alternativas que intentan abordar la elaboración de proyectos en distintas edades y circunstancias.

Los Programas de Orientación y Re-Orientación permanentes que funcionan en el Centro, están pensados para alumnos que terminan su escolaridad secundaria y alumnos que cursan carreras en nuestra Universidad y/o otras instituciones educativas y se encuentran en una situación de insatisfacción personal, dudas o inquietudes respecto de las elecciones realizadas o por realizar. Programas gestados desde un marco preventivo en relación a la contención, reflexión y permanencia de los alumnos en los proyectos que generan frente a la posibilidad de abandono y desafiación de un espacio institucional.

Los procesos de Orientación y Re-Orientación Vocacional Ocupacional que se realizan en este espacio adoptan un dispositivo grupal, con un abordaje clínico, y comprenden el desarrollo de:

Ocho encuentros con una frecuencia semanal.

Los grupos estarán conformados por un número mínimo de 6 alumnos y un máximo de 10, coordinados por psicólogos especializados en orientación.

Finalizado el proceso del grupo, podrán realizarse algunas entrevistas individuales con los casos que así lo requieran.

La apuesta a un trabajo grupal ayuda a favorecer identificaciones y trabajo vincular entre los consultantes, desplazando la atención de los vínculos familiares o coordinadores. Se propone un marco que reproduce y anticipa el cambio que van a realizar al comenzar otra etapa educativa o laboral. El proceso en forma individual solo se desarrolla en casos que por las particularidades de la situación así lo requieran.

Objetivos de los programas en general y del trabajo del orientador en particular:

Situar al sujeto que consulta como el protagonista del espacio y de las decisiones

Colaborar en la reflexión sobre las dificultades en la elección

Elaborar un diagnóstico sobre el grado de orientabilidad actual.

Profundizar y revisar el autoconocimiento y los obstáculos encontrados para la concreción de su proyecto educativo-ocupacional.

Analizar la elección y/o cambio de carrera, como una situación de aprendizaje y de crecimiento personal y social.



Resignificar lo realizado reconociendo experiencias que fortalezcan la asunción del proyecto de vida educativo y laboral.

Hay un necesario primer tiempo en los procesos, ya sean de modo grupal o individual, en el que la subjetivación de la pregunta o dificultad que los convoca adquiere mayor relevancia, entender que ha pasado, cual ha sido el obstáculo, donde está la dificultad al elegir.

Enmarcar esto en tiempos institucionales no es sencillo, sobre todo en una lógica de funcionamiento de los jóvenes donde la palabra no constituye su principal modo de comunicación. Aquí solo se mencionara que las nuevas tecnologías y entre ellas, las redes sociales en su conjunto, crean espacios donde la particularidad de cada sujeto se asocia a una comunidad de pares con la que intercambia y produce sentidos, alienta modos de presentación y re-presentación que es necesario explorar (Levy, Daniel, 2013). La imagen, la temporalidad (en tanto instante) y la presencia del cuerpo (en tanto soporte de controles tecnológicos): coordinadas a tener presentes como características de la época.

Se intentara dar cuenta de algunas de las estrategias de intervención en orientación, que involucra técnicas psicodramáticas y que en tanto incluyen el cuerpo y otras lógicas de funcionamiento, posibilitan un trabajo de movilización y subjetivación que facilita la resolución y elaboración de los proyectos.

Martinez Bouquet, psiquiatra y psicodramatista, ha trabajado muchos años en este tema. Lo que plantea, es que utilizamos el mismo medio expresivo del teatro, pero con una finalidad diferente. En este caso es espontaneo, la escenografía si la hay es improvisada, y además, no se utilizan aisladas, sino en relación a técnicas verbales, como son la entrevista, por ej. En este sentido son complementarias, no se sustituyen, lo dramático se agrega a lo verbal, lo que implica la presencia y posibilidad de utilización de un lenguaje adicional al verbal.

La técnicas mas utilizadas son la dramatización de un hecho, la inversión de roles, el soliloquio, el doble, y la dramatización simbólica.

Ejemplos del trabajo con el imaginario que portan los jóvenes sobre determinadas profesiones y oficios, nos ilustran sobre la eficacia de este tipo de técnicas. Alcanza la dramatización y el intercambio grupal para constatar distorsiones Y "falsas" informaciones, sin embargo, no es sino sobre el escenario dramático que pueden descubrirse, porque desde la palabra, el malentendido de suponer la misma referencia invisibiliza los errores.

Rojas Bermúdez (Rojas Bermúdez, J., 1997), que ha teorizado sobre psicodrama, habla de la construcción de imágenes.

La imagen psicodramatica es teorizada como la representación en el escenario de una imagen mental, recurriendo a elementos que permiten la concretización y análisis de su estructura. Al ser construida, por el propio protagonista (orientado) arrastra sus características y por eso, al estar plasmada en el escenario, permite acceder rápidamente a sus contenidos.

La técnica de construcción de imágenes consta de dos momentos:

Realización de la imagen en si

Realización de soliloquios en cada elemento de la imagen: el protagonista se colocara en cada parte de la imagen, adoptando la postura corporal correspondiente y expresando desde allí lo que siente o piensa. (Rojas Bermúdez, J. pág. 148, 1997).



La imagen confronta al sujeto con escasez de códigos aprendidos, y pone en marcha la reflexión y focalización en imágenes mentales que permitan elaborar formas expresivas para transmitirlos. Se realiza un proceso semejante al que se da durante el sueño, la síntesis, concretización de un conjunto de diferentes ideas, experiencias, sensaciones, emociones, en un esquema concreto visual. Todo es representable por medio de una imagen, una situación, un síntoma, una idea, partes del cuerpo, etc.

La dramatización es de piel para afuera, lleva al contacto, la imagen es de piel para adentro, lleva a la reflexión.

La imagen es sensitiva, favoreciendo la representación concreta del mundo visible, y la palabra es abstracta.

Este autor prefiere la imagen sicodramática por sobre los dibujos, porque participa todo el cuerpo en su construcción, y además simplifica la forma, la reduce a sus elementos más básicos y significativos.

Algunos ejemplos:

Se solicita a un grupo que cada integrante realice una imagen de sí y las opciones entre las que estaba pensando elegir. Se hace hincapié en la posición corporal que adoptan, y el soliloquio que producen desde allí. Ej.: imagen de un equilibrista, en permanente balanceo, conectando con la dificultad de sostener esa posición; también intercambian en el grupo como se ve de afuera. Se volvió a retomar las imágenes, más avanzado el proceso para comparar y revisar lo que iban experimentando y modificando.

Orientación para la carrera, joven de 29 años, trabaja hace 10 como ingeniera, consulta porque quiere cambiar de carrera. Abordaje individual: Luego de varias entrevistas de indagar su situación vital y contexto, se le pide que haga una imagen de cómo se siente en este momento, como esta ella en el trabajo, que justamente ocupaba el 80 % de su día: Primero lo dibujo, y luego lo reprodujo con su cuerpo. Era una posición sentada, en el suelo, cerrada, mirando hacia adentro, sin contacto con el exterior, y agarrando sus piernas y brazos. Refiere: "me siento encerrada, mirando para adentro, no se expresa, no le da pistas al otro. Hace un año estoy así".

También, se le puede pedir cierta evolución de esa imagen, a futuro. En este caso, cuál sería la siguiente o posterior a la realizada. Era su preocupación en función de que iba a hacer y el tiempo disponible.

Segunda imagen: como le gustaría estar: La posición ahora es de levantar la cabeza, mirar hacia adelante y relajar brazos y piernas.

Dirá Rojas Bermúdez que cuando las imágenes sicodramáticas son realizadas en situaciones de cierta intensidad emocional (ej: stress), frecuentemente es suficiente su construcción y los soliloquios para lograr cambios.

A partir de este trabajo se pudieron explorar otras opciones laborales incluso dentro de la misma empresa. Intentar incluirlas, hasta ese momento había sido inviable. Paulatinamente comenzó a traer comentarios de situaciones que daban cuenta de su movimiento, sus posibilidades se fueron ampliando.

Los resultados de este modo de intervención han dado la posibilidad de que los jóvenes puedan repensar su propio malestar, clarificar las dificultades que se le presentan y buscar una solución a las mismas.

De la evaluación de los procesos realizados, los jóvenes rescatan la importancia de los mismos en relación a:

Poder conocerse a ellos mismos, reconociendo sus capacidades y preferencias.



Ordenar y aclarar ideas respecto de lo que motiva sus elecciones, re direccionando prioridades y posibilidades en la nueva elección.

Conocer, buscar, descubrir, resignificar vivencias y coordenadas que las determinan.

Lo claramente observable es el efecto que produce la visualización de aquello que los preocupa, obstaculiza: la movilización y consiguiente revisión de alternativas para avanzar han motivado la inquietud de compartir estas ideas en este espacio.

Por supuesto son aproximaciones siempre abiertas a enriquecerse y seguir pensando cuales son los modos de acompañar.

Referencias Bibliográficas

García, D.; Robles, C. & Rojas, V. (2008). *El trabajo con grupos. Cap. VI. Buenos Aires: Espacio.*

Levy, D. *Subjetividades en la era digital en Korinfeld, D; Levy, D.; Rascovan, S. "Entre Adolescentes y adultos en la escuela: puntuaciones de la época". (2013)Buenos Aires. Ed. Paidós.*

Martinez Bouquet, C. & Flores, M. (1990). *Las técnicas dramáticas aplicadas a la Orientación Vocacional. Orientación Vocacional, espacio de reflexión confrontación y creación. Montevideo: Roca Viva.*

Müller, M. (1986). *Grupos operativos en orientación, en Orientación Vocacional. Cap. 4. Buenos Aires: Miño y Dávila.*

Rojas Bermúdez, Jaime. (1997). *Teoría y técnica psicodramáticas. Capítulo III, Barcelona, Paidós.*

Rojas Bermúdez, Jaime. (2012). *Actualizaciones en Sicodrama. Capítulo: teoría y técnicas de las imágenes sicodramáticas. A Coruña, Ediciones Espiral Maior, S. L. Barcelona, Paidós.*



INSCRIPCIÓN, REINSCRIPCIÓN O RESIGNIFICACIÓN DE MARCAS SUBJETIVAS EN ENLACE A FUTUROS APRENDIZAJES. RECORTES DE UN TRABAJO DE TESIS SOBRE ORIENTACIÓN VOCACIONAL.

Autores: Tesista de la Licenciatura en Psicopedagogía Cielo Melina Van Cauwenberghe.

Institución: Universidad Nacional del Comahue. Centro Universitario Regional Zona Atlántica (UNCo – CURZA)

E-mail: cielovan@gmail.com

Resumen

El presente escrito se desprende del trabajo de tesis realizado por la autora del presente escrito para acreditar la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional del Comahue. Centro Regional Zona Atlántica (UNCo – CURZA), trabajo de tesis denominado “En el horizonte de futuros aprendizajes: las prácticas de orientación vocacional pensada como espacios posibilitadores de subjetividad” (En evaluación) Directora de tesis: Doctora Patricia Weigandt y Co-Directora de tesis: Lic.y Prof. Marina La Vecchia. Dicho recorrido se enmarca a su vez, en el Proyecto de Investigación PIV112 “Destinos de (s)ubjetivación en Infancia/s y adolescencia/s. Intersecciones y comunidad”, Dirigido por la Dra. Patricia Weigandt y co-dirigido por la Lic.y Prof. Marina La Vecchia, perteneciente también a la UNCo-CURZA. En este recorrido haremos un recorte para poder transmitir algo del trabajo realizado a la luz de la hipótesis del trabajo de tesis, que es que las prácticas de orientación vocacional podrían pensarse ante la caída de los ideales y del corrimiento del Otro, dado que ellas pueden proponerse como una instancia posibilitadora del advenimiento de inscripción, reinscripción y resignificación de marcas subjetivas, que permitan en los sujetos que el deseo advenga, en la posibilidad de aprendizaje, en tanto lugar Otro que ofrecer. Punto este que ha sido crucial a los fines de esta investigación que tiene como uno de sus objetivos el aportar al campo disciplinar psicopedagógico, en lo que respecta al campo de la orientación vocacional y el aprendizaje en tanto movimiento subjetivo. Esta investigación tuvo su anclaje en el Proyecto Institucional del CURZA “Búsqueda y elección Vocacional / Ocupacional / Educacional” N° 205/2010 (en el año 2014), con el fin de conocer si los procesos de orientación vocacional llevados adelante en dicho Proyecto Institucional, propiciaban la inscripción, reinscripción o resignificación de marcas subjetivas en enlace a futuros aprendizajes. La investigación se enmarca desde un enfoque metodológico cualitativo y desde la particularidad del marco teórico/metodológico propio del psicoanálisis. Del recorrido realizado podemos concluir que la posibilidad de abrir espacios donde se promueva el efecto sujeto, como lo es el Proyecto Institucional mencionado, implica un movimiento subjetivo que puede producir resignificación de marcas subjetivas. Este tipo de proyectos son un gran recurso para enlazar a los jóvenes a lo simbólico, sea este simbólico una vocación, un trabajo, arte, estudios, entre otros destinos sublimatorios posibles. A su vez observamos que el tránsito de los jóvenes por proyectos como el abordado en esta tesis, produce marcas en la Institución Universitaria, al ubicarla en lazo con la comunidad y al ubicar estas prácticas de orientación vocacional en el imaginario social, propiciando a su vez el sostén para los jóvenes en el transcurso de lo que es su elección vocacional. Consideramos que en este tipo de proyectos la modalidad clínica, es la más proclive por su forma de abordaje de producir estos movimientos subjetivos.

Palabras Clave: orientación vocacional - (s)ubjetivación – aprendizaje - sujeto.



Referencias Bibliográficas

- Coriat, E. (2013) *"-las marcas de la infancia"*. Revista Imago Agenda N° 77. Recuperado: <http://www.imagoagenda.com/articulo.asp?idarticulo=2086>
- Ferrari, L. (2009) *"El tiempo, psicoanálisis y orientación vocacional"*. Recuperado <https://lidiarferrari.blogspot.com.ar/2009/01/el-tiempo-psicoanalisis-y-orientacion.html>
- Freud, S. (1929) *"El Malestar en la Cultura"* En: *Obras Completas*. Trad. Ballesteros. Tomo III. Buenos Aires. Ediciones Orbis S.A.
- Freud, S. (1937) *"Construcciones en Psicoanálisis"* En: *Obras Completas*. Trad. Ballesteros. Tomo III. Buenos Aires. Ediciones Orbis S.A.
- Jozami, M.E. (2009) *"De pasiones y destinos: Contribuciones psicoanalíticas a la orientación vocacional"*. Buenos Aires. 1° Ed. Letra Viva.
- Lacan, J. (1959/60) *Seminario. Libro 6. El deseo y su interpretación*. Inédito.
- Lacan, J (1959) *Seminario. Libro 7 "La ética del psicoanálisis"*. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Morizt M.C. y Carro S. (2012) *"Algunas observaciones sobre el concepto de transmisión en la vida psíquica"*. Revista Borrromeo N° 3 – Disponible en: <http://borromeo.kennedy.edu.ar>; revistaborromeo@kennedy.edu.ar - ISSN 1852-5704
- Proyecto Institucional Res. 205/10 (2010) *"Búsqueda y elección vocacional / ocupacional / educacional"*. Autora Patricia Weigandt. Coordinadora Marina La Vecchia. Co-coordinadora Pandora Gandini. Universidad Nacional del Comahue. Centro Regional Zona Atlántica. Viedma. Río Negro.
- Porras, M.A. (2014) *"Entre determinismo y libertad: la responsabilidad del sujeto"* Revista Imago Agenda N° 180. Buenos Aires. Letra Viva Libros.
- Rascovan, S. (2016) *"La orientación vocacional como experiencia subjetivante."* Ciudad –autónoma de Buenos Aires. Paidós.
- Weigandt, P. (2017). *"Destinos de (s)ubjetivación en Infancia/s y adolescencia/s. Intersecciones y comunidad"* P.I. V112. Universidad Nacional del Comahue. Centro Regional Zona Atlántica (UNCo-CURZA). Sistema Nacional de Investigadores.



UNA PROPUESTA DE DIAGNÓSTICO EN PROCESOS GRUPALES DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL: TEST DE FRASES INCOMPLETAS

Autores: Lic. Victoria de Ortúzar

Institución: Centro de Orientación Vocacional Ocupacional. Facultad de Psicología UNLP

E-mail: vdeortuzar@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se enmarca en las prácticas de orientación vocacional desarrolladas en Centro de Orientación Vocacional Ocupacional de la Facultad de Psicología de la UNLP. Desde el Centro y en articulación con la cátedra de Orientación se llevan adelante políticas de orientación /extensión integradas a la Facultad de Psicología a través de diferentes proyectos desarrollados en distintos ámbitos.

Entendemos a la orientación en su sentido amplio como política pública llevada adelante con el objetivo de acompañar a un sujeto a encontrar las mejores condiciones para revisar opciones para su futuro vocacional ocupacional. En tal sentido pensamos el COVO como un servicio de orientación abierto a la comunidad con el objeto de acompañar la elaboración de proyectos en los diferentes procesos vitales de las personas y / o grupos.

Desde una mirada clínica y preventiva, sostenida en los conceptos teóricos del M.T.O. postulados por la Dra. Gavilán, conceptos de grupo de Pichon Rivierey los aportes clínicos de Bohoslasky / Muller entre otros.

Para el presente trabajo recortare la práctica de orientación llevada a cabo en la sede del C.O.V.O con grupos de jóvenes provenientes de escuelas de La Plata y gran La Plata que consultan mayoritariamente, en relación a la elección de una carrera próximos a egresar de la escuela secundaria.

La metodología de trabajo con jóvenes en orientación es mayormente grupal, de acuerdo a los conceptos de grupo operativo de Pichon Riviere. Los procesos se desarrollan en grupos de 8/10 jóvenes, durante 8 encuentros consecutivos en los que se abordan las identificaciones, conflictos, deseos, defensas, fantasías, a la hora de conocerse para construir un proyecto de vida.

Trabajamos con la modalidad de grupo operativo en tanto red interconectada, a un conjunto articulado a través del cual circulan fantasías, percepciones, opiniones, afectos y roles que determinan el proceso. Los grupos pueden tener diversos efectos en sus integrantes, el comportamiento de un individuo en grupo, está siempre determinado por la estructura de la situación presente, de allí que consideremos la importancia de no perder de vista la singularidad en los aconteceres grupales.

Cada grupo conformado para orientación toma, una configuración diferente según los miembros que lo componen y las características de los mismos, el tiempo en que se conforma (inicio de año, fecha cercana a la inscripción a facultades o finalización de año), las historias escolares previas, las características personales de sus miembros, lo cual requiere la revisión de las dinámicas y metodología de abordaje en los dispositivos de trabajo en función de la realidad a abordar.

Una problemática que afecta / incide en los recorridos de procesos de elección son sin duda, las condiciones



de la época, las características y problemáticas de los jóvenes que consultan, los determinantes socio-culturales que presionan al adolescente a una rápida decisión, sin tiempos de elaboración, no hay tiempo (subjetivo) de ensayos ni diferentes alternativas a probar.

Trabajamos con jóvenes/adolescentes en proceso de descubrimiento del mundo adulto, conmovidos por la resolución de conflictos propios de la edad (sexualidad / etc).En este sentido, el proyecto de vida futuro se construye en un tiempo donde el joven adolescente tiene que revisar su bagaje personal-histórico y en una relación dialéctica transformarse y transformar su mirada, sus relaciones. Proceso este que implica reconocer procesos de subjetivación previos y singulares, la operación de separación de los modelos y discursos familiares entendidas como condiciones sociohistoricas de crecimiento, los modelos de identificación que construyen y constituyen al sujeto, procesos dinámicos que deben darse para que sea posible el sostenimiento de un proyecto educativo y o laboral o familiar .

Pensar el proyecto de vida con otros

La construcción de un proyecto de vida implica necesariamente la revisión de su presente, que le permita pensar una mirada hacia adelante desde el deseo. En tal sentido la construcción de un proyecto futuro implica necesariamente la revisión de la historia identificatoria en la constitución del yo, historia de acontecimientos vitales, de los duelos y de los traumas. Y a la vez tolerar la angustia de la pregunta por el futuro, la incertidumbre respecto del porvenir. Elegir o decidir un proyecto implicara el control de los impulsos que le permita al joven construir, planificar llevar a cabo planes preconcebidos tolerando la ausencia de placer inmediato y las frustraciones que puedan surgir.

Los grupos de orientación pensados en el encuadre de grupos operativos son grupos de reflexión en el sentido de posibilitar un lugar/ tiempo en el cual el adolescente pueda desplegar la pregunta sobre el sentido del egreso, y buscar el modo singular de dar respuesta a la pregunta sobre el futuro. Lugar / tiempo en el que tolerar la angustia frente a la incertidumbre respecto del porvenir. Tal como cita Marcelo Percia "La labor colectiva es precisa para que cada uno encuentre su parte. Se viene a un grupo terapéutico para demorarse en lo propio. El grupo es un espacio para esa demora. Por momentos todos comparten un tema de conversación o preocupaciones comunes alrededor de un mismo asunto. Entretejen una unidad. Pero cada uno pasa por lo común hasta encontrar su manera de estar solo entre los otros. La unidad no es uniforme"

Problemática identificada en el trabajo en grupos de Orientación Vocacional en el COVO

Producto de la supervisión de los mencionados equipos de trabajo en grupos se ha identificado como problemática que se repite, la necesidad de incluir entrevistas individuales al finalizar el proceso grupal vinculadas a situaciones personales conflictivas que no aparecen en el trabajo grupal pero que inciden en el proceso orientador de cada joven.

Considerada la importancia del encuadre de trabajo y habiendo explicitado la modalidad de abordaje, aún así, quedan por fuera de lo compartido situaciones personales que revisten importancia a la hora de tomar una decisión o de no poder tomarla. Atravesamientos históricos singulares que no se exponen o comparten en el grupo y que quedan fuera del trabajo de elaboración y que nos hacen pensar en la necesidad de establecer un diagnóstico inicial al modo del concepto enunciado por Bohoslasky de cada sujeto que forma parte del grupo. Es decir un modo de rescatar la singularidad en la grupalidad al inicio del proceso, que nos permita conocer a los



sujetos y profundizar en la problemática de cada uno aun en el trabajo grupal con las resonancias que el mismo pueda aportarle a cada quien.

Para ello, tomando como herramienta el cuestionario de frases incompletas pensamos un modo de utilizar el instrumento que permita un primer acercamiento diagnóstico y que pueda implementarse de manera individual en el grupo, en el primer encuentro de trabajo grupal, encuentro que será también fundante del proceso de trabajo posterior.

Entendiendo que en el trabajo grupal, el uso de técnicas en tanto herramientas que facilitan la tarea propusimos instrumentar una herramienta con el objeto de reconocer la situación inicial de los jóvenes que consultan, y habilitar la producción de una pregunta propia en relación al momento subjetivo que cada quien atraviesa. Propusimos entonces para el primer encuentro grupal la adaptación de la técnica de frases incompletas para aplicar en lo que denominamos la entrevista de diagnóstico grupal.

Revisión de la técnica Frases incompletas como elemento diagnóstico

De acuerdo a lo postulado en su trabajo ELECCION PROFESIONAL RELEVANCIA DE LA IDENTIDAD OCUPACIONAL EN LA ORIENTACION VOCACIONAL DEL ALUMNO por AMELIA TREVIÑO CEPEDA Aplicación de Test de Frases Incompletas para la exploración de la identidad vocacional Versión de Bohoslavsky, adaptación de Casullo y modificación propuesta en dicha investigación. Esta técnica tiene como objetivo explorar e indagar múltiples aspectos de la identidad vocacional, tales como: los valores predominantes, el nivel de dependencia del proyecto familiar, las actitudes frente a la elección, los valores del grupo de pares, los vínculos que establecen con el mundo adulto y con el sistema educativo, la propia valoración respecto a sus capacidades en general y su capacidad de decisión en particular, los temores predominantes frente al futuro, la propia capacidad de insight frente a sus limitaciones, entre otros.

La consigna es la siguiente: "Completa estas frases incompletas con lo primero que se te ocurra".

"Específicamente, Bohoslavsk (1974) elabora una prueba de frases incompletas adecuada a la situación de elección profesional en el adolescente Posteriormente. Casullo (1994) realiza adaptaciones apoyándose en el Test de Frases Incompletas de Sacks y siguiendo los conceptos teóricos de Erikson sobre identidad ocupacional coincidiendo con Bohoslavsky como base para explorar los aspectos inconscientes y las áreas de conflicto en torno a la elección".

Para el caso de diagnóstico proponemos la administración de la misma con el objeto de recabar información singular que pueda ser luego trabajada en el proceso grupal.

La premisa es, obtener la primera respuesta que pasa por la mente del sujeto sin censuras, para luego hacer una lectura de la misma y conocer problemáticas preocupaciones del sujeto, generar hipótesis diagnósticas, de conflicto de dificultad frente a la elección y elaboración de un proyecto.

El instrumento de frases incompletas adaptado por Casullo consta de 43 frases que exploran ocho áreas: "Las modificaciones propuestas en el Test de Frases Incompletas para la exploración de la Identidad Vocacional (Análisis Vocacional) son las siguientes: En el área I Expectativas de vida y vocacionales, se aumenta a ocho el número de ítems (frases), incluyendo además de la perspectiva futura, aspectos retrospectivos y presentes. El área VI barreras para la elección y necesidades área VII causas de miedo y ansiedad. Se añaden como variables a investigar identificaciones y elaboración de duelos, por ser pertinentes para explorar el estado actual y dinámica de la identidad vocacional lo que es premisa fundamental en la perspectiva teórica de esta investigación En este sentido, el instrumento modificado queda conformado por 50 reactivos organizados de tal forma que se evite abordar una sola temática a la vez además, nueve dominios (o categorías) de análisis de la identidad vocacional, que concentran bajo cada rubro a los ítems temáticamente afines"



Técnica:

Consigna: 'A continuación se presenta un listado de frases incompletas lee cada una y complétala con lo primero que venga a tu mente, todas tus respuestas son valiosas y trata de que reflejen lo que realmente sientes y piensas. En caso de que no puedas completar una, encierra el número correspondiente en un círculo y termínala después.

Expectativas ante la vida y vocacionales.

Pasado

- Siempre me gusto
- Cuando era chico quería

Presente

- Ahora me gusta
- Ahora quiero
- Mi proyecto de vida es
 - Ahora me veo haciendo

Futuro

- Cuando sea mayor podre
 - Después de terminar la secundaria
 - Cuando pienso en el futuro
- En la vida quiero llegar a
- Lo que más deseo en la vida es

II. Actitud hacia el estudio en la universidad

- Si estudiara
- Si no estudiara

III. Imaginario en relación al trabajo

- Lo que mas me atrae de un trabajo es
- En cuanto a profesiones la diferencia entre mujeres y hombres es
- La profesión brinda la oportunidad para



- El problema con la mayor parte de los trabajos es
- La mayor satisfacción en un trabajo es

IV. Expectativas de los demás.

- Mis profesores piensan que yo .
- En esta sociedad vale mas la pena que.....

Mis padres quisieran que yo

- Mi familia
- Mis compañeros piensan que yo

V. Toma de decisiones.

- Para elegir yo
- Elegir siempre me causo
- Cuando tomo una decisión importante
- Antes de hacer algo importante
- Cuando tengo que toma r una decisión
- Cuando dudo entre dos cosas

VI. Dificultades par a la elección: temores, ansiedad y necesidad

- Lo que más me preocupa es
- Me da miedo
- Es difícil elegir una profesión cuando
- Para decidir necesito
- Elegir un proyecto Me resulta difícil porque

Autoconcepto

Si yo fuera podría

- Lo que mas deseo en la vida es
- Mi capacidad
- Estoy seguro de que
- Puedo
- Y o

No me veo a mi mismo haciendo.

El recuerdo más



Identificaciones

- Quisiera ser como porque
- Me gusta la ocupación de FULANO porque

Elaboración de duelos.

- Si elijo estudiar siento que dejaría de..... Y ESO.....
- El mayor cambio en mi vida fue
- Siempre quisepero nunca lo podré hacer porque
- Seria completamente feliz si

Consideraciones finales

El presente trabajo no pretende exponer conclusiones aun dado lo incipiente de la puesta en marcha de la experiencia en grupos de orientación, con el objeto de establecer diagnósticos individuales en los procesos grupales, que nos permitan a la vez de conocer los recorridos singulares invitar a los jóvenes a asumir la responsabilidad subjetiva en la elección del proyecto de vida.

La implementación de la entrevista diagnostica ha posibilitado, en los grupos en que ha sido trabajada, reconocer procesos de subjetivación previos y singulares, identificar el tiempo pasado, presente y futuro, en sus elecciones, detenerse a reconocer los imaginarios en relación al trabajo, la actitud en relación al estudio, las expectativas de los demás, el recorrido por decisiones previas los duelos transitados, que será luego abordados en el trabajo grupal permitiendo a los coordinadores de grupo conocer situaciones vitales de los integrantes que pueden incidir en la posición de ese sujeto a la hora de definir su proyecto futuro.

Bibliografía

U.A.N.L. <http://cdigital.dgb.uanl.mx/te/1020147739/1020147739.html>

Treviño Cepeda, A. *Elección profesional relevancia de la identidad ocupacional en la orientación vocacional del alumno [Tesis] (Maestro en Enseñanza Superior)U.A.N.L.*

Bohoslavsky, R. *Lo vocacional. La estrategia clínica*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1976.

Jozami, M. E. *De pasiones y destinos. Contribuciones psicoanalíticas a la orientación vocacional, nueva edición ampliada y corregida*, Buenos Aires, Letra Viva, 2009

Gavilán, M. (2006) *La transformación de la Orientación Vocacional: Hacia un nuevo -paradigma*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Gavilán, M. (2015) *De la Salud Mental a la salud integral: aportes de la Psicología Preventiva*. Buenos Aires: Lugar Editorial

Rascovan, S. (2016) *La orientación Vocacional como experiencia subjetivante*. Buenos Aires. Paidós.



CAOS Y POSIBILIDAD DE SOSTENER UN ESPACIO DE DE INFORMACIÓN ORIENTADA CUANDO TODO ESTÁ AL ALCANCE DE UN CLICK

Autoras: Hurllebaus Karina, Pastorino Leticia, Pires Gabriela

Institución: Centro de Orientación Vocacional Ocupacional, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

E-mail: Karinahurlebaus@gmail.com

Resumen

El presente trabajo aborda la experiencia del SERVICIO DE INFORMACIÓN ORIENTADA perteneciente al Centro de Orientación Vocacional Ocupacional (COVO) de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología (UNLP). Este servicio es soporte de todos los programas y Proyectos del Centro. Es una herramienta de consulta fundamental, gratuito y abierto a toda la comunidad. Brinda el acceso al material informativo educativo y laboral, siendo el orientador un mediador entre este material y el consultante. De esta forma, la entrevista al consultante se presenta como un punto de posibilidad de construcción conjunta en un mundo donde la información está al alcance de todos, pero de manera excesiva y desorganizada. Este espacio se sostiene y colabora con la formación de jóvenes estudiantes y profesionales, permitiéndoles ingresar a un circuito de formación en el que se articula la extensión, docencia e investigación en la temática de la orientación. Está organizado en tres ejes fundamentales: I) ¿Por qué un espacio así cuando la información hoy es de fácil acceso? II) ¿Qué es la información orientada? III) ¿Cómo sostener un Servicio de Información Orientada? LA EXPERIENCIA DEL CENTRO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL OCUPACIONAL



EL PROCESO DE ELEGIR: CAMBIOS Y CONTINUIDADES EN LOS ESCENARIOS ACTUALES

Autores: Bártolo, María del Carmen; Carmona, Silvia Inés; Cavoret, Leticia; Mothe Magdalena.

Institución: Programa Orientación Vocacional Ocupacional. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Pcia. de Córdoba.

E-mail: ovo.cba@gmail.com

Resumen

El Programa de Orientación Vocacional Ocupacional dependiente del Ministerio de Educación de Córdoba posee una trayectoria de 25 años, desarrollando acciones relacionadas a la orientación tanto en Córdoba Capital como en el interior Provincial.

Dentro de estas acciones, se destacan fundamentalmente los procesos de O.V.O. destinados a jóvenes y adultos que se encuentran tanto dentro como fuera de nuestro sistema educativo. La tarea del equipo es propiciar la reflexión e intercambio que permita a los estudiantes interrogarse sobre las particularidades de la etapa que transitan. Tanto las líneas de acción como todo el conjunto de principios que sustentan nuestras intervenciones se enmarcan dentro las prioridades pedagógicas fijadas por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba desde el año 2014, específicamente la prioridad “confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes”. En base a esta prioridad se pondera la potencialidad que tienen todos los sujetos de alcanzar los aprendizajes y desafíos que se propongan, en el marco de un entorno con adultos significativos que asuman su rol desde una apuesta y un acompañamiento potente basado en la valoración y garantía de derechos.

Palabras claves: lo vocacional – inclusión - cambios sociales – trayectorias móviles.

Propósitos y descripción del estudio

La paulatina y sostenida diversificación de la demanda en el campo de la Orientación Vocacional constituye una clara manifestación del impacto de los marcados e incesantes cambios sociales, culturales, económicos y políticos de los últimos años.

En virtud de esta realidad, se decidió concretar un trabajo de sistematización y organización de datos en el que se lograra describir con mayor claridad el comportamiento de la demanda recibida en un período de cinco (5) años, que abarca del año 2013 al 2017.

En la fase de tabulación de datos, se tomó el total correspondiente a cada año de destinatarios que participaron de procesos de orientación vocacional. Sobre ese total general se discriminó la cifra en función de la modalidad de sistema educativo a la cual pertenecían los demandantes:

- a) Bachillerato orientado y bachillerato técnico (Secundario).
- b) Cenma (Centro de Educación de Nivel Medio de Adultos).



- c) Re-Orientación Vocacional: sujetos consultantes que se encuentran fuera del sistema educativo formal o bien incluidos en estudios superiores, pero con dudas respecto a si continuar o no los estudios iniciados.

De miradas y prácticas en transformación: reflexiones de cierre

Las transformaciones y diversificaciones dentro del campo de lo Vocacional se han logrado poner de manifiesto en la sistematización y análisis de los datos relevados. Fundamentalmente, se busca resaltar la mayor presencia y visibilidad que van asumiendo grupos de jóvenes y adultos en orientación con trayectorias educativas y de vida alejadas de la linealidad y sistematicidad que caracterizaba a los itinerarios tradicionales.

Más que nunca el trabajo con estos nuevos sujetos de la orientación requiere dejar de lado, “abandonar las ropas usadas que ya tienen la forma de nuestro cuerpo”, como dice el poeta Portugués Fernando Pessoa y apuntar a una construcción de dispositivos situados que puedan responder a la especificidad y particularidades de cada grupo destinatario.

Cada proyecto, cada propuesta y encuentro comporta una preocupación ética profesional en relación a otro, a que lo que le ofrecemos le permita ese singular reconocimiento de sus potencialidades. Nos sostiene el compromiso sustantivo de alojarlos desde la escucha, una actitud protectora, defensora de derechos y posibilitadora para el sujeto de pensarse, reconocerse y proyectarse flexibles a los cambios y a la mayor amplitud y variedad de horizontes posibles.

Referencias bibliográficas

- Ademar Ferreyra, H., Cocorda, E., Rosales, M.A., y Acosta, M.O. (2015). *Educación secundaria de jóvenes y adultos en la Pcia. de Córdoba, Argentina. Historia, políticas públicas y desarrollo educativo. Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2) 28-47. Recuperado en file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EducacionSecundariaDeJovenesYAdultosEnLaProvinciaD-5386221.pdf
- Gavilán, M. (2006) *Transformación de la Orientación vocacional. Hacia un nuevo paradigma. Santa Fé, Argentina: HomoSapiens.*
- Martuccelli, D. (2009) “Universalismo y particularismo: mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas”, en E. Tenti, (Comp.), *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas. Buenos Aires Argentina:IIPE-UNESCO.*
- Masschelein y Simmons (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública. Madrid, España: Mino y Dávila.*
- Pereyra, Analía (2017). “*Relatos de vida de personas trans*” (Tesis de Posgrado en sexología clínica) *Sociedad argentina de sexología, Río Cuarto, Argentina.*
- Rascovan, S. (comp) (2018). *Orientación vocacional con sujetos vulnerabilizados. Experiencias sociocomunitarios en los bordes. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.*
- Veleda, C.; Rivas, A. y Medrazza F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación Argentina. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC-UNICEF-Embajada de Finlandia*



B2.- Orientación en Primaria y Secundaria

ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA. UNA EXPERIENCIA DE PASANTÍA

Autores: Navarta, Norma Viviana, González, Gabriela Inés, Giannaula Di Fabio, Sofía Sol

Institución: Facultad de Filosofía y Letras – Universidad Nacional de Cuyo

E- mail: vinavarta@gmail.com

Resumen

La orientación educativa amplía sus horizontes hacia el asesoramiento pedagógico a partir de la demanda de profesores y maestros. Es cada vez más persistente la necesidad de recibir ayuda profesional para desarrollar el rol docente. Ya no se trata sólo de “transmitir conocimientos” a través de enfoques pedagógicos y estrategias didácticas, el desafío hoy es transformarse en facilitadores en la construcción de saberes y mediadores de capacidades más amplias relacionadas con el saber hacer y el saber ser -con uno mismo y con el otro-.

En este marco surge la figura del asesor pedagógico como un orientador en aspectos institucionales, curriculares y vinculares. Aquí la orientación educativa asume un modelo indirecto, forma a formadores, capacita a docentes para transformarse en orientadores de los estudiantes. Concretamente, en la Educación Inicial, este rol es un espacio vacante, pero cada vez más requerido por las instituciones.

En concordancia con varios autores (BisquerraAlzina, 1998; Molina Contreras, 2002) podemos afirmar que durante las tres últimas décadas del siglo XX, la orientación ha evolucionado desde un modelo clínico, centrado en el sujeto hacia un modelo psico-pedagógico, que implica toda la comunidad educativa (padres, profesores, alumnos) hasta llegar a un modelo socio-psico-pedagógico en el que también ha de estar presente la sociedad.

Es decir, que hoy no se puede entender la orientación en ámbitos escolares sin un trabajo interdisciplinario, que involucre las siguientes consideraciones:

- La orientación exige la definición permanente de estrategias y programas de intervención dirigidos a atender la diversidad de alumnos.
- No es sólo competencia del especialista sino de todos los agentes educativos, jugando un rol protagónico el profesor-maestro tutor, como agente promotor de cambios.
- Tiene que ser un proceso integrado al currículo, de carácter permanente, tanto en el contexto formal como informal, donde actúe el individuo e intervengan activamente los agentes educativos.

En este trabajo se narra una experiencia de Asesoría Pedagógica en una institución de Educación Inicial, realizada por una alumna del Taller de Orientación y Tutoría Educativa, 3° año de la Carrera Ciencias de la Educación. Se enmarca en el Proyecto de Investigación denominado: “Actualidad de los Servicios de Orientación en la provincia de Mendoza: problemáticas, perspectivas, modelos de abordaje y diversidad en las prácticas”, aprobado por la SeCTyP,U.N.Cuyo(2016-2018).



El objetivo principal en esta línea de investigación es: definir y delimitar el rol del asesor pedagógico en la Educación Inicial, realizando aportes a la formación profesional de la carrera de Ciencias de la Educación.

Abordamos el problema desde un enfoque cualitativo, partiendo desde nuestros roles profesionales, -asesora pedagógica de la Subsecretaría de Gestión Educativa y Profesora Titular y Adjunta del Taller antes mencionado- aportando el conocimiento que tenemos del terreno, para proponer una investigación-acción a cargo de una alumna, quien realizó su experiencia en una institución de la provincia de Mendoza.

Partiendo de un acercamiento a las sedes de supervisión por medio de una observación participante, se obtuvieron las siguientes apreciaciones:

Valoración positiva en la incorporación de un profesional de la orientación que ofrezca herramientas pedagógicas a la Educación Inicial.

Necesidad de mayor capacitación en temas como: clima institucional, mediación, elaboración de proyectos, promoción de aprendizajes significativos en el aula.

La experiencia de pasantía se realizó en el Jardín de Infantes "Casicuento" del Instituto Maipú de Educación Integral. Tomando las palabras de Sofía: "no conocíamos experiencias de asesoría pedagógica en este nivel, lo que resultó ser un maravilloso desafío..."

La falta de normativa y la indefinición de roles nos llevó a una experiencia de descubrimiento de las necesidades reales delineando algunas acciones que el Asesor Pedagógico podría realizar en este nivel:

- Promover espacios de enriquecimiento profesional: convertir intercambios informales en ateneos.
- Proponer proyectos específicos que atiendan las diferentes problemáticas, necesidades e intereses institucionales.
- Promover la interpelación de los docentes en las actividades que organizan y llevan a cabo, invitándolos a hacer investigación sobre sus propias prácticas, entre otras.

En función de esta experiencia, pretendemos visibilizar la necesidad del trabajo interdisciplinario en los servicios de orientación de Educación Inicial y Primaria como forma de sustentar y alentar las decisiones políticas para su creación.

Palabras clave: orientación pedagógica - educación inicial - experiencia, investigación -acción.

Referencias Bibliográficas:

- Bisquerra Alzina, R. (Coord.)(1998) *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Nicastro, S. y Andreozzi, M (2006) *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires: Paidós.
- Molina Contreras, D.L. (2002) *Concepto de Orientación Educativa: diversidad y aproximación*. Universidad Nacional de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora". Venezuela. En: *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) S/d de publicación*.
- Res. 1311-DEByP-07: *Funciones del Asesor Pedagógico*. Dirección General de Escuelas. Provincia de Mendoza.



ENCUENTROS ENTRE JÓVENXS DE PRIMER AÑO DE ESCUELAS PÚBLICAS Y ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. APORTES Y DESAFÍOS.

Autores: Aybar, Ariel - Moretti, Marianela

Institución: Departamento de Orientación Vocacional - Secretaría de Asuntos Estudiantiles - UNC.

E-mail: marianelamoretti@gmail.com arielaybar@gmail.com

Resumen:

Este trabajo propone reflexionar acerca de los aportes y limitaciones de la experiencia de encuentro entre estudiantes universitarios y estudiantes de primer año de diez escuelas secundarias públicas de Córdoba, para compartir acerca de sus proyectos de vida y pensar la Universidad como horizonte posible. El "Proyecto de Acompañamiento a las trayectorias educativas en el nivel secundario", en convenio con el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y articulado al Programa Compromiso Social Estudiantil, tiene por objetivo que estudiantes de la Universidad acompañen las trayectorias educativas de los estudiantes de primer año, en los cuales se registran diversas situaciones vinculadas con la deserción escolar. Esta propuesta surge desde la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la Universidad Nacional de Córdoba, y cuenta con la coordinación del Departamento de Orientación Vocacional, junto a otros. Desde el Departamento de Orientación Vocacional, esta experiencia resultó un desafío en dos sentidos, por un lado, al convocar trabajar acerca de proyectos de vida con estudiantes de primer año, población con la que no trabajamos previamente; y en segundo lugar, al plantear la intervención llevada a cabo por estudiantes de distintas carreras de grado de la Universidad. Siguiendo este objetivo, el proyecto se llevó a cabo en encuentros de trabajo con los estudiantes de primer año a partir de actividades lúdicas, recreativas y artísticas. Las actividades fueron planificadas y revisadas en reuniones entre los voluntarios de la universidad y coordinadores de la SAE. En la etapa final del proyecto, se realizaron encuestas a docentes, estudiantes de primer año y de la Universidad para recuperar sus experiencias. En esas voces, se reconoce de forma reiterada el potencial que genera la articulación entre la escuela secundaria pública y la Universidad a través de propuestas de trabajos colectivos entre estudiantes de primer año y estudiantes universitarios. Los estudiantes de primer año reconocen que a través de este espacio pudieron conocer de qué se trata la Universidad, dónde queda, y así acercarse a algunas de las carreras que hay. Muchos de los estudiantes afirmaron que no sabían que existía la universidad. También reconocen que así pudieron aprender a preguntarse sobre aquello que les gustaría hacer en su futuro, aspecto que no se habían preguntado previamente. El encuentro con otras historias de vida, compartida por estudiantes de la Universidad, también posibilitó otro tipo de vínculo con una relación basada en la horizontalidad y la confianza. Tanto docentes, como estudiantes reconocieron que las características de ese tipo de relación permitió compartir expectativas, miedos, inquietudes tanto en relación a su inserción en la escolarización secundaria como en otros aspectos personales fuera del ámbito educativo. El trabajo colectivo y la participación conjunta permitieron constituir el encuentro como aquel espacio referenciado para compartir con los compañerxs, conocerles desde otras perspectivas, reconocer la diversidad. Estas experiencias expresadas por los distintos actores también pueden pensarse como instancias que aportan al fortalecimiento del sentido de pertenencia a la institución educativa, aspecto fundamental para acompañar la finalización de los estudios secundarios. Por ello en este trabajo, proponemos reconstruir el proceso de intervención haciendo hincapié en los siguientes ejes: cómo surge el proyecto, cómo abordamos las etapas de formación y el acompañamiento del equipo, cómo pensamos las intervenciones, hasta donde pudimos llegar con nuestras intervenciones y desafíos e interrogantes a futuro desde esta experiencia.

Palabras claves: escuelas secundarias públicas, estudiantes universitarios, trayectorias educativas, proyectos de vida.



TERREMOTO: una oportunidad de intervención en la terminalidad de la escuela primaria.

Autores: Baglietto, Albertina Cangran, Paula Fiorella Orbe, María Micaela

Institución: Universidad Nacional de La Plata

E-mail: albertinabaglietto@gmail.com

Resumen

El presente trabajo fue desarrollado a partir de una experiencia de Orientación Vocacional Ocupacional llevada a cabo en los años 2016 y 2017 en sexto grado de la Escuela Primaria N° 8 "Domingo Faustino Sarmiento" de la ciudad de La Plata. Esta intervención fue realizada teniendo en cuenta el Modelo Teórico Operativo (MTO), propuesto por la Dra. Mirta Gavilán, el cual se integra por ejes (Proceso, Imaginario Social y Prevención), campos (Educación, Salud, Trabajo y Políticas Sociales) y saberes (Disciplina, Interdisciplina y Transdisciplina) que en su articulación logran redimensionar la intervención de la praxis orientadora para afrontar los nuevos desafíos del mundo actual (Gavilán, 2017). El MTO introduce un modo novedoso de pensar y hacer en la Orientación, ampliando la mirada de la práctica orientadora considerando a la Orientación Vocacional como un proceso que se da a lo largo de la vida. Posicionarnos desde este modelo nos permitió pensar en la posibilidad de intervenir en los primeros tiempos del trayecto educativo. La intervención se enmarcó en el programa Puertas, el cual fue creado en el año 2011 y pertenece al Centro de Orientación Vocacional Ocupacional de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Este programa nace como una práctica en salud con poblaciones vulnerables, que se encuentran cursando el último año, en escuelas secundarias de La Plata y Gran La Plata. Entre sus objetivos podemos situar: revisar las marcas institucionales del egreso, visibilizar y distinguir los intereses ocupacionales y su entrecruzamiento con la oferta educativa. Como cada año desde su inicio, el programa fue llevado a cabo en distintas escuelas de nivel secundario, pero en el 2016 nace la oportunidad de intervenir en sexto grado de la Escuela Primaria N° 8 "Domingo Faustino Sarmiento". Se decidió adaptar la propuesta a una población diferente atendiendo a la demanda de la directora, quien había detectado cierta problemática en el egreso de sus alumnos. Se respetó la metodología de trabajo grupal, con modalidad de taller en un encuentro de 3hs. Su finalidad consistió en reconocer el egreso de la escuela primaria como un corte significativo en el trayecto educativo; precisar aspectos que se ponen en juego en el cambio de nivel y conocer las distintas orientaciones y modalidades generales de la escuela secundaria. Intervenir en el trayecto educativo en un momento que, como titula nuestro trabajo y desde la analogía con el fenómeno geológico "terremoto" se encuentra proclive a "movimientos sísmicos", nos ha permitido redimensionar el valor de las intervenciones tempranas. De forma sintética, podemos definir al terremoto como el movimiento brusco y pasajero de la corteza terrestre, producto de la liberación brusca de energía acumulada por largo tiempo. Todo sismo posee un punto de origen llamado foco o hipocentro, y dependiendo de su intensidad y origen, causará diferentes efectos. La prevención fue el principal fundamento a la hora de realizar la adaptación del programa. A partir de las dinámicas, se buscó poner en movimiento, hacer uso de la "energía acumulada" y motivar la formulación de preguntas con el objetivo de evitar posibles problemáticas desencadenadas de este corte significativo. Además, se intentó acompañar a los alumnos a través de una exploración y selección de posibles alternativas, preparando a los jóvenes para el análisis de futuras opciones. En cuanto a los imaginarios sociales se podría pensar que, en la infancia el joven aún no ha desarrollado prejuicios con respecto a las ocupaciones ya que es una etapa en la que se conecta con lo que le gusta hacer. Sin embargo, también pueden aparecer ciertos imaginarios ligados a lo ocupacional, educativo o laboral. De allí que es



una buena oportunidad para comenzar a trabajarlos, habilitando otros posibles que puedan ser tomados como elecciones conformes a los intereses de cada joven. Suponemos que es fundamental que, a través de cualquier elección se promueva en los niños un proceso de crítica, independencia y autonomía. Por último, consideramos de gran importancia poder intervenir en el Microproceso, es decir, en el corte significativo dentro del continuum de la vida que representa el cambio de nivel educativo, en este caso considerando al egreso como una ocasión para pensarse y repensarse. Acompañando de manera preventiva la construcción de intereses ocupacionales, promoviendo a su vez, un transcurrir de la secundaria con miras a lo ocupacional. En conclusión, nuestro objetivo consistió en configurar situaciones para que los jóvenes habiten la escuela de un modo diferente, construyendo sentidos que en un futuro serán puestos al servicio de lo ocupacional. Se buscó, a modo de terremoto, poner en movimiento, promoviendo la construcción de itinerarios posibles que serán retomados en un futuro al momento de una elección ocupacional. En consecuencia, entendemos que la vocación es una construcción, un proceso nunca acabado sino: "(...) algo que se va construyendo, deconstruyendo, reconstruyendo a lo largo de la vida" (Rascovan, 2016). Palabras claves: orientación, primaria, prevención, terremoto.

Bibliografía

- Garzuzi, V. R. "La elección Vocacional". *Diario Los Andes*. Agosto, 2015. Recuperado de <https://losandes.com.ar/article/la-eleccion-vocacional>
- Gavilán, M. (2015). *Desde la Salud Mental a la Salud Integral: aportes de la psicología preventiva*. Buenos Aires: Lugar Editorial
- Gavilán, M. (2017). *La Transformación de la Orientación Vocacional: hacia un nuevo paradigma*. Rosario: Homo-Sapiens.
- Rascovan, S. (2016). *La Orientación Vocacional como experiencia subjetivante*. Buenos Aires: Paidós.



RELACIONES ROMÁNTICAS EN ADOLESCENTES CHILENOS. Una etapa necesaria en el desarrollo afectivo y sexual del ser humano.

Autores: Villalobos Clavería, Alejandro; Estrada Cuevas, Ángela.

Institución: Universidad de Concepción, Facultad de Educación, Depto. Ciencias de la Educación, Chile.

E-mail: avillalo@udec.cl; anestrada.cuevas@gmail.com.

Resumen

Un tema no abordado en los programas de educación de la sexualidad y afectividad son las relaciones románticas en la adolescencia, base del posterior desarrollo integral del ser humano. En la comprensión de esta problemática se asume el modelo de la teoría triangular de Sternberg y sus categorías heurísticas.

El presente trabajo expone un análisis de las relaciones afectivas de los adolescentes chilenos de la Región del Bío-Bío, mediante la aplicación de un cuestionario con 38 preguntas a una muestra de estudiantes de establecimientos municipales y particulares subvencionados.

Los resultados obtenidos de la muestra consultada permiten afirmar que predominan aspectos afectivos, idealizados y sin mayor compromiso erótico sexual. Se espera que los resultados de este estudio ayuden a re-direccionar dicho proceso; por lo cual, surgen la necesidad de una mirada educativa, orientadora, formativa e integral, tendiente a fortalecer el desarrollo de los alumnos de la enseñanza media, donde los actuales programas de sexualidad y afectividad, no responden a sus necesidades e inquietudes acordes a la etapa de descubrimiento y crecimiento en la que se encuentran. Frente a lo cual, se plantea como problemática esta visión curricular al no responder a dichas inquietudes juveniles.

Palabras claves: amor – adolescente - orientación educativa – afectividad - educación de la sexualidad.

A modo de una presentación

El amor como dimensión humana ha sido preocupación, no solo de los poetas, literatos y enamorados, sino también de los filósofos, teólogos y científicos. En este sentido, el sentimiento amoroso ha sido el motivo central de innumerables estudios, investigaciones y reflexiones que es imposible de abordar en su totalidad, pero que se reconoce en la vivencia personal e intrapersonal de quien lo experimenta (o sufre). Nadie ha podido escapar a su influencia y para muchos autores ha sido el motor o explicación final de las diversas situaciones que se reconocen en la vida humana, ya sea a nivel personal, grupal, como colectiva (Badiou, 2011).

Los libros de filósofos, teólogos y religiosos, así como las obras de poetas, literatos y artistas, son el mayor ejemplo de esta actitud amorosa en la existencia humana.

Esta misma actitud se reconoce en el desarrollo afectivo y espiritual del sujeto adolescente, donde abundan los diarios de vida, cartas de amor nunca enviadas, poemas, cuentos y relatos breves que representan el amor, la pasión y el encuentro amoroso de dos personas que se unen para complementarse. Pero esta situación no está



exenta de dificultades o confusiones, ya sea, porque es muy personal y privada o por no tener claridad sobre la naturaleza y magnitud de la expresión amorosa.

En este proceso de auto-comprensión amorosa, el adolescente lee libros, novelas románticas, cuentos de príncipes, hadas y vampiros; también busca en la poesía, en los mitos, las leyendas, o en la tragedia, aspectos o facetas que lo ayuden a entender este sentimiento inicial. Al mismo tiempo, ve películas, escucha música, asiste a charlas sobre educación sexual, conversa y pregunta sobre sus inquietudes amorosas, sobre la dimensión sexual, se formula proyectos de vida en común con esa persona soñada, o busca información en internet. Esta es la dimensión romántica del amor adolescente, motivo principal de esta investigación.

A pesar de todo esto, del cúmulo de informaciones, datos y teorías, el sujeto adolescente sigue con dudas, confusiones e incertezas sobre la naturaleza y el sentido del amor que termina preguntando o buscando consejos en adultos significativos de su entorno, ya sea en los padres, los profesores, los amigos, los hermanos, los vecinos, el orientador o psicólogo escolar, el sacerdote o pastor de su establecimiento, entre otros.

Por cierto, este es el contexto del presente estudio que busca comprender y analizar la actual problemática del desarrollo afectivo y sexual de los adolescentes chilenos, inquietud que surge de la acción orientadora del profesor cuando debe educar en la afectividad y sexualidad a sus alumnos, dentro de un enfoque educativo de calidad, integral e inclusivo. Desafío incompleto cuando no se reconoce la existencia de un amor romántico en los jóvenes, sustrato principal del posterior desarrollo afectivo y sexual del individuo. Tesis principal del presente trabajo.

Planteamiento del problema

Hoy en día existe la necesidad de orientar a los adolescentes en el ámbito afectivo y sexual, dado que en esta etapa surgen las preocupaciones sobre el amor y el sexo, que posteriormente definen la identidad sexual de cada individuo.

En las unidades educativas, el profesor jefe, quien es orientador de sus estudiantes, frecuentemente no cuenta con las herramientas idóneas y el tiempo necesario para aconsejar a los educandos en este proceso de tránsito hacia la madurez, a pesar de las indicaciones de las políticas públicas sobre estos ámbitos y de programas específicos sobre estas problemáticas juveniles.

Se estima que tales iniciativas pedagógicas no responden a las inquietudes adolescentes, pues no explicitan un factor estimulador de la expresión afectiva y sexual del adolescente, como es el componente romántico de la relación amorosa. Situación que plantea como problemático este desafío pedagógico y a la vez, la búsqueda de nuevos diagnósticos que focalicen su intervención en este ámbito. Condición que justifica el presente estudio.

En otras palabras, esta investigación busca responder a las siguientes interrogantes: ¿Cuál es la imagen del amor que tienen estudiantes adolescentes chilenos de la región del Bío –Bio? ¿Existe en los jóvenes estudiantes una visión propia o idealizada del amor juvenil? ¿Se puede entender las manifestaciones amorosas de los jóvenes según la teoría triangular de Sternberg? ¿Se puede promover otro camino para la comprensión y la acción orientadora frente a la problemática de desarrollo de sexualidad juvenil?

Antecedentes conceptuales y empíricos

El amor es una de las emociones más complejas e importantes para una persona y, tal vez, el principal motivo de dar sentido a la existencia humana.



Para los filósofos y teólogos, el amor es un término “para designar actividades, o el efecto de actividades muy diversas”. El amor es visto, según los casos, como una inclinación, como un afecto, un apetito, una pasión, una aspiración, etc. es visto también como una cualidad, como una propiedad, una relación. Se habla de diversas formas de amor: amor físico o sexual, amor maternal, amor como amistad, amor al mundo, amor a Dios, etc.” (Ferrater Mora, 1994, p. 133).

En todos estos casos subyace una relación entre el sujeto enamorado y el sujeto amado que justifica dicho amor y lo complementa para ambos. A esta relación primaria se han asociado nuevas acepciones y significados del concepto de amor.

Algunos ejemplos de amor o de una relación amorosa son: el amor apasionado, el amor a la naturaleza, el amor físico, el amor vanidoso, el amor a la patria, el amor al dinero, el amor a los animales, el amor erótico, el amor carnal, el amor a la comida, el amor al confort, el amor caritativo, el amor a los hijos, a los amigos, etc.

En suma, es el amor o los afectos del sujeto, un verdadero sostén para enfrentar las vicisitudes de la vida de un individuo. Cuando una persona ama o es amada asume una mirada distinta de la realidad, con más fuerza, motivación de logro y serenidad en su quehacer cotidiano. Circunstancia que se vive en las primeras etapas de la vida humana, particularmente en la adolescencia, donde las primeras relaciones afectivas tiene un carácter romántico y preparatorio para la posterior expresión sentimental, afectiva y sexual de los jóvenes.

Por cierto, se espera que en la adolescencia, la conformación de parejas ayude a consolidar habilidades sociales, al reafirman su identidad personal y por ende, a generar un apoyo emocional para enfrentar el proceso hacia la madurez (Furman, 2002; Sorensen, 2007).

Ahora bien, se habla de relaciones románticas en la adolescencia cuando predomina un contacto físico, basado en abrazos, besos, caricias, pero sin o con una escasa relación sexual. Sin embargo, hay mucho encuentro, diálogo y tiempo compartido entre la pareja o el grupo de pares, lo cual suele provocar los primeros conflictos de pareja (Sanchez, Ortega, & Viejo, 2008; Connolly, J. A., Craig, W., Goldberg, A., & Pepler, D. 2004).

En este tipo de relación afectiva predominan los sentimientos, cariños y preocupación por el otro. Por eso una relación romántica es necesariamente una relación sentimental, que se inserta dentro de un proceso de idealización y búsqueda de la pareja anhelada (Connolly, J. A., Craig, W., Goldberg, A., & Pepler, D. 1999).

A nivel conceptual, uno de los autores que se ha destacado en la comprensión del fenómeno amoroso es Robert Sternberg quien propone un modelo triangular del amor: intimidad, pasión y compromiso. Teoría factorial y analítica que se puede aplicar al objeto de estudio de la presente investigación, pues logra identificar los principales componentes de la acción amorosa (Serrano Martínez, G., & Carreño Fernández, M. 1993).

Sternberg en su libro “La teoría triangular del amor: intimidad, pasión y compromiso” (1988) propone una nueva forma de conceptualizar el amor que surge en una relación interpersonal. De esta forma, concibe al amor como el resultado de la interrelación de tres componentes: la intimidad, la pasión y el compromiso.

1. La intimidad: Se entiende como la creación de un espacio compartido de la pareja; situación resultante de la existencia de un sentimiento que promueve el acercamiento mutuo, la creación de un vínculo interpersonal y el deseo de dar y recibir afecto, cariño y el estar juntos. Los verbos que grafican este tipo de relación son: dar, recibir, compartir, comunicar, sentir, etc.
2. La pasión: representa el momento que permite la unión con el otro, donde se expresa el deseo afectivo, amoroso, y sexual por la pareja. Hay una fuerte necesidad de sentir y dar amor erótico y sexual, como también de vivenciar sentimientos románticos y espirituales de profunda comunicación y entrega de sí mismo al otro. Suele estar acompañado de una gran excitación psicológica, nerviosa y de complementariedad humana.



3. El compromiso: corresponde a la decisión de amar a la otra persona y de aceptar la responsabilidad que conlleva el cuidado y la mantención de dicha relación. Esta decisión implica mantener el romance en todo momento, ya sea en los buenos o malos momentos que se vive.

Estas tres dimensiones se pueden graficar en un triángulo o una matriz de combinaciones de dichas dimensiones, para poder evaluar y comprender el tipo de amor que se vivencia en la pareja de enamorados. Situación que puede ayudar en la consejería de parejas y en su intervención orientadora.

Ahora bien, de las diferentes combinaciones (intimidad, pasión y compromiso) se pueden generar siete formas distintas de amor; conceptualización que puede ser muy útil e interesante para aplicar en labores de una consejería orientadora y formativa de los establecimientos educacionales. Estas nuevas formas de amor se describen a continuación:

1. El cariño (intimidad): es la cercanía que se experimenta cuando se comparte la intimidad. No hay pasión ni compromiso, solo una cercanía que se reconoce en las verdaderas amistades, donde hay un vínculo y una manifestación de afecto, sin connotación erótica o sexual.
2. Encaprichamiento (pasión): Es la pasión desbordada y que suele corresponder al amor a primera vista. No se reconoce compromiso ni intimidad previa en la pareja. Puede transformarse en una relación sexual pasajera o momentánea, sin consecuencias para este tipo de parejas.
3. El amor vacío (compromiso): Se reconoce en la unión de una pareja por algún tipo de compromiso (sean familiares, laborales, sociales, económicos, etc.), donde no hay pasión ni una verdadera intimidad en ambos. Suele darse en los matrimonios arreglados, en parejas forzadas, en parejas que tienen una larga historia, o en parejas que tienen un proceso de desgaste en su convivencia, pues sólo hay un amor vacío.
4. Amor romántico (pasión e intimidad): En las parejas románticas se reconoce una unión mediante el cariño y la pasión, hay un vínculo sustentado en la emoción que provoca la intimidad (cariño) y la pasión (contacto físico), pero no hay un compromiso de estar juntos por siempre. Suele darse en los amores de verano por viajes o estadía en otro lugar, son relaciones de corta duración
5. Amor sociable (intimidad y compromiso): son las parejas o matrimonios que se tienen un gran cariño y el compromiso de estar juntos, pero donde no hay pasión. Representa la necesidad de estar juntos para compartir la vida y evitar la soledad. También suele confundirse con los sentimientos que provoca una amistad profunda y verdadera o en los lazos familiares; en ambos no hay pasión ni deseo sexual.
6. Amor fatuo (pasión y compromiso): corresponde a parejas que tienden a enfatizar el valor del compromiso y a la pasión desbordante que surge en un determinado momento y lugar; sin embargo, no hay intimidad ni la cercanía necesaria para dar formalidad o estabilidad a dicha relación.
7. El amor consumado (intimidad, pasión y compromiso): Representa el amor ideal, es la forma completa y global del amor que permite la máxima felicidad y realización de los integrantes de la pareja. Suele ser la máxima aspiración de las parejas, pero que pocos consiguen alcanzar. Tal vez, la mayor dificultad de este tipo de amor lo representa el cuidado que se debe tener en su realización, dado que se puede transformar en un amor sociable o en un amor vacío.



En suma, Stenberg (1986) con su teoría triangular del amor señala que las relaciones de parejas se constituyen bajo una lógica de tríada donde se encuentran presentes estas tres dimensiones, las cuales pueden ir variando según la historia de la pareja. Situación que ayuda a explicar los eventuales conflictos y problemas que surge en la vida sentimental de una pareja de enamorados, de los cuales no escapan las parejas románticas o sexuales de los adolescentes de hoy día.

Aspecto metodológico e instrumento

El presente estudio asume una naturaleza cualitativa, buscando la comprensión del sentimiento amoroso en jóvenes adolescentes, que cursan estudios en algún establecimiento educacional de la provincia de Concepción, región del Biobío (Chile).

En el diseño y construcción del instrumento se aplicaron las categorías conceptuales del modelo triangular del amor de Stenberg (1986), buscando que todas las preguntas elaboradas estuvieran asociadas a uno de sus componentes, es decir, si la interrogante planteada era de naturaleza relativa a la intimidad, la pasión y el compromiso.

El instrumento asumió el formato de un cuestionario encuesta que se aplicó en línea a través de la plataforma SurveyMonkey, con un total de 38 diversas preguntas referidas a aspectos afectivos, sexuales, valóricos y actitudinales, buscando caracterizar la vivencia de estos jóvenes frente a la temática en estudio.

Cabe señalar que este instrumento tuvo una validación de jueces (tres expertos en orientación, psicología y pedagogía), pero también una aplicación piloto (dos estudiantes seleccionados), a fin de determinar su pertinencia, validez y aplicabilidad en dicha población destinataria del estudio.

Posteriormente, el cuestionario optimizado fue aplicado a la muestra seleccionada de alumnos de establecimientos educacionales de la región del Bío-Bío de Chile, durante el mes de abril de 2017. Los sujetos seleccionados fueron invitados a participar en el estudio, garantizando el respeto, la confidencialidad y el anonimato de sus respuestas.

Estas respuestas obtenidas fueron agrupadas en categorías para encontrar tendencias, a fin de describir el comportamiento adolescente frente a la problemática en estudio. Por cierto, la tabulación de sus resultados solo buscaba describir tendencias o identificar aspectos relevantes de la problemática en estudio, a fin de facilitar la interpretación y comprensión de los datos obtenidos.

Resultados

La aplicación del cuestionario online permitió obtener los siguientes resultados, los cuales fueron agrupados en las siguientes dimensiones:

a) Descripción biográfica de la muestra:

Los participantes fueron 48 personas, donde 77,0 % son mujeres (37 estudiantes) y 22,9 % (11 alumnos), con un 93 % de las edades comprendidas entre 15 al 17 años. La mayoría se reconoce como católico (38,3 %), 23,4 % son evangélicos, 2,1% es adventista y un 4,3 % son mormones.

Según el tipo de administración que posee el establecimiento educacional de los alumnos consultados, un 58,3% proviene de las instituciones particulares subvencionadas y un 41,6% son de liceos municipales. En esta ocasión, no se contactó alumnos de colegios particulares pagados.



El 98% de los alumnos cursa la educación secundaria, cifra que se distribuye por cursos en los siguientes datos: primer año son un 10,4%, el segundo año corresponde a 37,5 %, el tercer y cuarto año medio son un 25 %, respectivamente.

b) Categorización y agrupamiento de las respuestas obtenidas:

Se procedió a aplicar el número de frecuencias de elección y el promedio ponderado para jerarquizar las respuestas dadas, buscando descubrir tendencias y una mirada global de lo consultado. Dado el tamaño muestral y la selección de los participantes, no se aplicaron instrumentos estadísticos para un análisis cuantitativo de los resultados.

Los datos obtenidos fueron agrupados en grandes categorías interpretativas del estudio: intimidad, pasión y compromiso, según la perspectiva analítica de Robert Stenberg (1986), acerca del amor.

1.- La intimidad: Se alude al origen del espacio amoroso compartido de la pareja juvenil, donde la existencia de algunos elementos comunes permiten caracterizar esta dimensión en una pareja adolescente. Por ello, hay referencias de naturaleza corporal, psicológica y social que ayudan a entender la expresión romántica de una pareja juvenil.

En esta categoría se aplicaron las siguientes preguntas:

- a) ¿En qué te fijas cuando inicias una relación amorosa? Los resultados obtenidos se agrupan en los siguientes indicadores, que fueron ordenados de manera decreciente según un promedio ponderado. En la mirada (2,73), como habla (2,67), en su olor corporal (2,63), la inteligencia (2,56), como escribe (2,10), en el físico (2,08), la vestimenta (2,04), en los recursos (1,33) y la popularidad (1,23), siendo el puntaje máximo 5.0
- b) ¿Qué tipos de cosas compartes con tu pareja? Los elementos que unen a una pareja son: la Diversión, Comida, Música, Gustos, Cine, Problemas, Estudios, Viajes, Miedos, Trabajos escolares, Deporte, Tocatas, en ese orden de preferencias.
- c) Si tienes un problema con tu pareja, ya sea en el ámbito afectivo o en la intimidad, ¿a quién recurre? Ordenadas de manera decreciente las respuestas según categorías dadas, fueron elegidos las siguientes personas: Amigos/as, Mamá, Hermano/a, Papá, Servicio médico (matrona), Pastor o sacerdote, Orientador, Profesor. Nótese los últimos lugares asignados a los docentes, motivo para una próxima reflexión y estudio.
- d) ¿Consumes alguna sustancia dañina junto a tu pareja? Las respuestas fueron ordenadas según grado de importancia dada. En primer lugar, el Alcohol; segundo opción, Marihuana; y por último. Cigarro. No se reconoce el consumo de estimulantes químicos (aerosoles, medicamentos, etc.).
- e) ¿Te sientes atraído por personas de tu mismo sexo?. Un 75% dice que no se siente atraído por persona de su mismo sexo; un 16,6% señala que si y un 8,3% no sabe qué responder. Respuestas que pueden estimular la adopción de una perspectiva de orientación sexual en la educación.



f) Frente a la eventual violencia en la pareja se plantearon dos preguntas, una de naturaleza psicológica y otra de índole corporal: La primera se refiere a si cuando pololeas ¿tu pareja te hace sufrir? El 72,3% de los participantes indica que no; un 10,6% señala que sí; y el 17,0% responde que no sabe. La segunda alude a si durante el pololeo, ¿sientes que tu pareja te agrade? El 84,7% dice que no; pero el 6,5% indica que sí; y un grupo de 8,7% responde que no lo sabe. Aspectos que indican la necesidad de mejorar las habilidades comunicativas de las parejas de estudiantes.

2.-La pasión: es el momento que permite la unión con el otro, donde suele expresarse el deseo afectivo, amoroso, y sexual por la pareja. Sin embargo, en el amor romántico de adolescentes, estos indicadores están asociados al placer de estar juntos, a la felicidad que experimentan, a las expresiones de cariño, a los celos, al número de experiencias afectivas, entre otros indicadores de una pasión juvenil.

Al igual que la categoría anterior, se plantearon diversas preguntas que buscaban dimensionar el inicio, desarrollo y expresión de la pasión amorosa en los jóvenes. Aspectos que se describen a continuación.

a) ¿A qué edad tuviste tu primera experiencia amorosa? Aproximadamente el 75% de los consultados tuvieron su primera relación amorosa antes de los 15 años. Por otra parte, según declaran algunos que se inician a los 8 años, aumentando las cifras entre los 12 a los 14 años de edad. Posteriormente, solo muy pocos declaran que entre los 16 y 19 años fue el periodo del inicio de un romance.

b) ¿Cuántas relaciones amorosas/experiencias has tenido a la fecha? La mayoría de los jóvenes consultados se refiere a 2 y 3 experiencias alcanzadas hasta el momento, pero el 73 % afirma no haber tenido sexo con su pareja. Interesante datos que puede ser reflejo de una formación religiosa, anteriormente mencionada.

c) ¿Cómo mantienes la relación de pareja? Las respuestas obtenidas se refieren a ciertas expresiones afectivas, las cuales se ordenan de una manera decreciente en: Demostrando cariño e interés por el otro. Por felicidad de estar en juntos y compartir un proyecto en común. Por amistad o costumbre de estar juntos. Por el placer de estar juntos, sin compromiso. Por un compromiso social o familiar (para conservar las apariencias). Por una pasión pasajera (amor de verano). Por rebeldía o capricho, en el último lugar.

d) En cuanto a la felicidad vivenciada se plantean dos interrogantes. La primera, sobre la intensidad del sentimiento, cuando has estado en una relación amorosa ¿Te reconoces enamorado/a? Los sujetos consultados con un 56,5% indican que sí; pero, el 15,2% señala que no, y otro 28,2% responde que no sabe. Cifras que indican la necesidad de orientación y/o un programa de consejería a dichos jóvenes. Una segunda pregunta fue sobre la felicidad, ¿Durante tu pololeo eres feliz? El 89,3% de las respuestas afirma que es feliz; un 2,1% indica que no; y un 8,5% que no sabe. Estas últimas cifras también son interesante para la acción orientadora del profesor del curso.

e) Sobre el placer de estar juntos, ¿Disfrutas plenamente al estar con tu pololo/a? Un gran número (86,9%) indica que sí; pero un 4,3% indica que no; y el 8,7% señala que no lo sabes. También otras pregunta asociada fue: ¿Te gusta escribir cosas románticas a tu pololo/a? Un 63 % responde afirmativamente; en cambio, un 36,9% responde que en forma negativa.



- f) Sobre la certeza de estar enamorado, se cuestiona a los jóvenes si en su relación, ¿Sientes celos por tu pololo/a? Las respuestas señalan que sí, con un 44,6%; en cambio, aquellos que no siente celos por su pareja es un 36,1%. Aquellos que no saben o no responden, es el 19,5%.

Finalmente, una tercera categoría referida al compromiso que conlleva una relación de pareja.

3.- El compromiso: representa la decisión del amar a la otra persona y de aceptar la responsabilidad que conlleva el cuidado y la mantención de dicha relación. Para los adolescentes enamorados implica la capacidad de proyectarse en un futuro próximo; la actitud, admiración y proyección que provoca el otro; el compromiso de fidelidad que se asume y el respeto que se tiene en esta relación romántica; entre otros indicadores posibles de estudiar.

De igual forma que en las anteriores categorías se hicieron una serie de preguntas para conocer su opinión sobre estos aspectos en estudio.

- a) Si actualmente estás pololeando o lo estuvieras ¿cuáles son tus proyecciones para tu actual relación o tu relación hipotética? Los resultados también fueron agrupados en forma decreciente según promedio ponderado: Hacer un negocio juntos, No tienen proyecciones, Tener un hijo, Matrimonio, Vivir juntos, Estudiar juntos, Hacer deporte juntos, Viajar juntos.
- b) La actitud que asume frente a los otros: ¿Sueles presentar a tu pololo/a a? Todos responden que si lo hacen, pero ordenados según grado de preferencia, las respuestas se jerarquizan según orden de preferencia, en primer lugar: Amigos; luego: los Padres; en seguida: los Hermanos; a continuación los compañeros del curso; y finalmente, se tiende a publicarla relación en Facebook, entre otros resultados importante.
- c) La fidelidad como parte de un compromiso fue cuestionada en dos preguntas. Una, estando en una relación amorosa, ¿Has engañado a tu pareja o la engañarías si estuvieras en una? El 77,0 % afirma que no engañado a su pareja, y solo el 22,9% ha confirmado que ha engañado a su respectiva pareja. Interesante dato que se pueden relacionar con la segunda pregunta, cuando se interroga si: ¿Consideras que en una relación amorosa es importante ser fiel? El 91,6% de la muestra afirma que sí; el 2,0% señala que no, y el 6,2% señala que no sabe o no quiere responder. Interesante cifras que puede ayudar a un posterior análisis comparativo de una relación amorosa juvenil.
- d) La importancia que tiene tu pareja se refleja en las siguientes preguntas: una, la preocupación por el otro se refleja cuando tu pareja está triste y haces todo lo posible para que se revierta esta situación. Una mayoría absoluta demuestra un gran interés por lo que sucede a su pareja, y solo un 2,1% indica que no lo hace. Por cierto, no hay respuestas negativas al respecto. Otra pregunta en este sentido se refiere a la actitud del otro frente a ti, cuando se deben tomar una decisión ¿tu pololo considera tu opinión? El 84,4% responde que sí; un 2,2% que no; y el 13,3% que no sabe. En esta doble mirada se reconoce diferencias en la percepción que tienen ambos integrantes frente a la relación amorosa.
- e) La evidencia del compromiso se reconoce en la existencia del respeto como aspecto valórico de la relación, al ser consultados por: ¿Iniciaría una relación amorosa con la polola/o de tu amigo/a? El 89,5 % señala que NO; un 8,3% indica que tal vez; y el 2,0% afirma que Sí.



- f) Frente al reconocimiento y admiración que se tiene de la pareja, se plantean tres cuestiones. Así, frente a la admiración por el otro, se interroga: ¿Te sientes orgulloso de tu pololo/a? El 82,6% indica que sí; y un 17,3% afirma que no. Al intentar saber sobre el eventual reconocimiento social sobre el otro, se pregunta si: ¿Te gusta sacarte fotos con tu pololo/a para publicarlas en las redes sociales?, La mayoría con 55,3% indica que no; y el 45,6% afirma que sí. Aspectos que, tal vez, tenga relación con el miedo de perder a su pololo/a? donde una mayoría (con 56,5%) señala que tiene miedo a perder su pareja; un grupo menor de 13% indica que no tiene ese miedo; pero otro grupo, con un 30,4%, responde que no tiene conciencia o no sabe si tiene ese miedo.
- g) Finalmente sobre la seriedad y madurez para enfrentar las relaciones de pareja, se les plantea el siguiente refrán popular entre los jóvenes. “Si no has encontrado a tu pareja ideal, entonces ocupa tu tiempo con los que están disponibles” ¿Qué tan de acuerdo estás con el refrán anterior? El 72 % de los estudiantes afirma estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con dicha afirmación, y sólo un 28% afirma estar de acuerdo o muy de acuerdo. Datos que ayudan a entender una visión más tradicional de la relación amorosa juvenil.

A modo de una teorización

Las diferentes tendencias obtenidas en estos datos resultantes del estudio, permiten iniciar una formulación teórica de la cuestión estudiada. En estas primeras relaciones de parejas se busca entender el significado de amor; situación que provoca dudas, angustia e incertidumbre por saber si la persona elegida es la adecuada. Cabe señalar que en el ambiente Iberoamericano no hay muchos estudios al respecto. Sin embargo, en una investigación desarrollada en Puerto Rico, por Ruth Nina Estrella (2011), se define al amor en función de aspectos psicológicos, valóricos y sociales, pero cuya atribución semántica es diferenciada en hombre y mujeres, aspectos interesantes para esta investigación.

Habitualmente se habla de una formación en sexualidad en jóvenes, que promueven la responsabilidad, el autoconocimiento y el respeto en la pareja, pero no se habla del desarrollo de la afectividad, el sentimiento amoroso y el cuidado que se debe tener frente a la pareja. Sólo hay un énfasis en los derechos sexuales (y reproductivos) y no en los deseos, la pasión, el compromiso y la intimidad que conlleva el ejercicio sexual del ser humano.

En este sentido, el amor juvenil es respeto, cariño, felicidad, sentimiento, sinceridad y pasión. Todos aspectos muy valorados que se encuentran en una relación sentimental y compartida por ambos géneros.

“No obstante, el orden jerárquico establecido por cada uno de los géneros fue diferente. Para el género femenino, el respeto asume el primer lugar, mientras que para el género masculino se encuentra en tercer lugar. En cambio para éstos, el cariño se identifica en primer lugar, contrario a las participantes que lo ubican en el noveno lugar” (Nina Estrella, 2011).

El adolescente necesita aprender a diferenciar y a identificar sus sentimientos amorosos y eróticos. En esta construcción de su orientación sexual requiere identificar el deseo, la atracción, el enamoramiento, el placer sexual, y el tipo de orientación sexual que posee, ya sea de una identidad heterosexual, homosexual o bisexual.

“En cuanto a los elementos que no fueron comunes, las adolescentes expresaron confianza, querer, fidelidad, y honestidad; mientras que los adolescentes consideraron aspectos como amistad, dios, verdad y paz” (Nina Estrella, 2011).

Durante este proceso de construcción de la identidad sexual, el adolescente requiere de ayuda, comprensión y apoyo que mediante el trabajo de consejería del profesor orientador, consejero o psicólogo se puede facilitar durante este tránsito hacia la madurez personal.



Cabe señalar que una minoría de los jóvenes actuales no tiene internalizado el concepto de amor, el respeto a sí mismo y a su pareja, como también de los valores y normas que rigen la vida en pareja, lo cual puede eventualmente dar origen al surgimiento de la violencia y del conflicto de una pareja juvenil. Situación que conlleva a transformar el tipo de sentimiento inicial, predominante, en la relación de pareja de jóvenes, dando término a dicha relación sentimental.

Por eso, hoy día se requiere de una educación para la afectividad y la sexualidad responsable para el mundo de los adolescentes, pero sin olvidar que las relaciones románticas juveniles son la base de las futuras relaciones afectivas – sexuales adultas, donde la teoría triangular de Sternberg (1986), resulta ser muy adecuada para iniciar un proceso de orientación sexual y afectivo para los estudiantes de la enseñanza media nacional.

Al plantear esta teorización se está buscando, además, enfrentar los crecientes problemas de parejas juveniles asociadas a la violencia, el conflicto, la agresión y el acoso en estos jóvenes adolescentes que aspiran a tener las mejores experiencias amorosas durante la enseñanza media. Desafío que puede ayudar a entender la complejidad que posee esta problemática en el desarrollo integral de los jóvenes chilenos.

En este contexto, se requiere de una perspectiva orientadora que ayude a la labor formativa que ejerce el profesor orientador frente a estos jóvenes adolescente que experimentan el sentimiento amoroso por primera vez. Tal vez, poner énfasis formativo en los aspectos románticos de la relación de amorosa permite ofrecer una mejor perspectiva de auto-comprensión en los jóvenes enamorados.

Conclusiones y desafíos

Al reconocer que las políticas educativas nacionales se han dirigido a promover una educación para la sexualidad responsable en los jóvenes, pero que no reconoce, o no se habla del sentimiento amoroso preliminar de naturaleza romántica, de los afectos que surgen en la pareja, del espacio compartido que se crea en la pareja o de su proyección futura, entonces no se puede alcanzar un mayor nivel del amor según la conceptualización de Stenberg, (1988), pues se carece de algunos de sus componentes fundacionales.

Por cierto, la aplicación del modelo triangular de Stenberg, (1986 y 1988), en las relaciones amorosas juveniles permite ayudar a consolidar una relación amorosa; por tanto, si no hay una base que trascienda los factores eróticos o sexuales, no resulta posible entablar una relación de pareja duradera.

Al estar centrada la pareja juvenil en la exploración sexual, y no en la consolidación del sentimiento amoroso, surgen diversos problemas y conflictos que entorpecen su propia trayectoria. Así, por ejemplo, hechos de violencia, el uso de drogas, enfermedades de transmisión sexual, la falta de respeto y compromiso con el otro, la falta de cariño y demostración sincera del afecto, los celos, etc. todas situaciones de violencia que desvirtúan la naturaleza del sentimiento amoroso cuando no hay una verdadera afectividad.

En suma, el presente estudio puede ser un desafío pedagógico que ayude al profesor, dentro de la promoción del desarrollo integral del estudiante adolescente, para orientar y guiar oportunidades formativas para crecer en un ambiente fecundo y pleno que caracterice la búsqueda del amor genuino en los adolescentes.

Al cambiar el énfasis formativo de la educación para una sexualidad y afectividad responsable por otra que sea una educación para la afectividad y sexualidad responsable en los estudiantes adolescentes, se puede dar mejores oportunidad para el futuro establecimiento de relaciones de parejas más estables, equilibradas y enriquecedoras en estos jóvenes que viven en el presente siglo.



Referencias bibliográficas

- Badiou, Alain (2011). *Elogio del Amor*. Editorial La Esfera de los Libros. Madrid.
- Connolly, J. A., Craig, W., Goldberg, A., & Pepler, D. (1999). Conceptions of cross-sex friendships and romantic relationships in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 481-494.
- Connolly, J. A., Craig, W., Goldberg, A., & Pepler, D. (2004). Mixed-gender groups, dating, and romantic relationships in early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 14, 185-207.
- Furman, W. (2002). The emerging field of adolescent romantic relationships. *Current Directions in Psychological Science*, 11(5), 177-180.
- Nina Estrella, Ruth. (2011). Significado del amor en la adolescencia puertorriqueña. *Acta de investigación psicológica*, 1(3), 473-485. Recuperado en 16 de agosto de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-48322011000300008&lng=es&tlng=es.
- Sánchez, V. y Ortega, J., Ortega, R. & Viejo, C. (2008). Las relaciones sentimentales en la adolescencia: satisfacción, conflictos y violencia. *Escritos de Psicología*, 2-1, 97-109.
- Serrano Martínez, G., & Carreño Fernández, M. (1993). La teoría de Stenberg sobre el amor. *Psicotheme*, 5, 151-167.
- Sorensen, S. (2007). *Adolescent Romantic Relationships*. Recuperado el 16 de agosto de 2017 de <http://www.actforyouth.net/documents/AdolescentRomanticRelationshipsJuly07.pdf>
- Sorensen, S. (2007). *Adolescent Romantic Relationships*. Recuperado el 10 de Julio de 2009 de <http://www.actforyouth.net/documents/AdolescentRomanticRelationshipsJuly07.pdf>
- Stenberg, R. (1986). A triangular theory of love. *Psychological review*, 119-136.
- Stenberg, R. (1988). *El triángulo del amor: intimidad, pasión y compromiso*. México.
- Valdez, J. L., González, N., Sánchez, L., Mejía, I. y Vargas, I. (2005). El amor romántico en jóvenes mexicanos: un análisis por sexo. *Archivos Hispanoamericanos de Sexología*, XI (1), 35-46.



INTERVENCIÓN DESDE EL PARADIGMA ACTUAL DE LA ORIENTACIÓN EN UN CENTRO EDUCATIVO DE NIVEL MEDIO DE LA CIUDAD DE SAN LUIS. ELABORACIÓN DE PROYECTOS DE VIDA DONDE EL ESTUDIO, EL TRABAJO Y LA SUBJETIVIDAD COBRAN SIGNIFICATIVIDAD.

Autoras: Gómez, María Celeste; Rodríguez, María Alejandra.; Campo, Zunilda Gledys

Institución: Universidad Nacional de San Luis - Facultad de Psicología.

E-mail: mariacorinatejedor@gmail.com

Desarrollo

Este trabajo se genera desde el Proyecto de Investigación Consolidado PROICO N° 12-1218 "Representaciones sociales de estudio, trabajo, percepción de sí mismo y anticipaciones de futuro en algunos jóvenes ingresantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis", dirigido por la Dra. María Corina Tejedor, y aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNSL. Se realizaron talleres de acompañamiento y reflexión con estudiantes de tercer año de un centro educativo de la Ciudad de San Luis.

El problema que surge en el campo de la Orientación es la falta de formación específica de los profesionales que se dedican a ella, la cual se trasluce en la ineficacia de las intervenciones y la falta de marcos referenciales actualizados. A partir de esto se intenta dar respuesta a este problema haciendo hincapié en la relevancia que cobran las intervenciones basadas en paradigmas actuales en la Psicología de la Orientación en el campo educativo, a través de los niveles y modalidades del sistema educativo formal.

El objetivo de este trabajo es presentar una intervención novedosa que ha sido llevada a cabo en una institución educativa de Nivel Medio de la Ciudad de San Luis, para dar respuesta a la demanda proveniente de los directivos de la misma, quienes han estado interesados en que la intervención psicológica pueda favorecer una elección certera de la modalidad educativa elegida por los estudiantes de tercer año, quienes no podrán modificar esta elección durante los últimos tres años cursada (que abarca el Ciclo Orientado).

La metodología de trabajo ha sido el dispositivo de talleres grupales, debido a que la muestra era de número considerable: un total de 140 consultantes, distribuidos en cinco divisiones de tercer año y, en cada una, entre 25 a 30 alumnos. Los talleres grupales se realizaron con una frecuencia de una vez por semana, con una duración de 2 horas por taller y, por un período de tres meses.

Introducción

En la actualidad las prácticas de la orientación profesional son mucho más complejas y diversificadas que antes, y esto se debe a profundas transformaciones sociales, económicas, ocurridas en las últimas décadas, las cuales van de la mano de la mundialización de la economía, nuevas formas de organización del trabajo y un nuevo concepto de cualificación profesional que emerge de la introducción de las nuevas tecnologías.

Además, las prácticas en orientación abordan las transiciones que atraviesan los sujetos a lo largo de la vida y, no solo la transición de la escuela al trabajo. Por lo que la orientación puede tener lugar dentro de la escuela.



Se considera que la escuela es un ámbito de formación y socialización importante en el que se fomenta el desarrollo de competencias y habilidades necesarias, para la construcción de sí mismo y de proyectos de vida. Además, la escuela, es un dispositivo de socialización que se ofrece como un marco general de experiencia a partir de la cual los jóvenes aprenden progresivamente a preguntarse sobre el futuro.

El trabajo grupal es el dispositivo adecuado para esta tarea, en primer lugar, porque el grupo de pares es el medio prevalente por el que los adolescentes atraviesan en su tránsito desde el grupo familiar hacia una realidad social más amplia. Y, además, porque el grupo de pares permite que los adolescentes puedan identificarse con diferentes aspectos que puedan ir surgiendo en relación a este momento de elección.

Si bien, que un joven participe en experiencias grupales, no lo define completamente, guarda especial relación con sus pensamientos, sentimientos y deseos; con sus expectativas y, su modo de entender y organizar el mundo en el que vive. En este sentido puede decirse que, sentirse y ser parte de un grupo constituye instancias nodales en el proceso de construcción de la identidad personal y social.

Finalmente, la vocación, ya no se piensa como algo dado desde el nacimiento e inmutable, sino como un constructo psíquico que se va configurando dinámicamente en una relación dialéctica entre variables psicológicas (intereses, deseos, habilidades, otros) y, las posibilidades que ofrece el contexto.

El sujeto de la orientación es considerado un sujeto responsable y autónomo, que debe determinarse por sí mismo y, que construirá su identidad en interacción con el contexto en el marco de un futuro incierto. En este sentido, la identidad también es un constructo que se van definiendo y reestructurando considerando las imágenes que el sujeto organiza sobre sí mismo y que los otros le otorgan a lo largo de todo el ciclo vital.

El proceso de orientación- líneas de acción

El proceso de orientación comienza con la demanda de las autoridades de la escuela quienes solicitan la intervención de un especialista en Orientación debido a que, desde hace varios años, ellos vienen abordando sin demasiado éxito este momento de transición de los/as alumnos/as de tercer año hacia el Ciclo Orientado. Las autoridades destacan la enorme dificultad que encuentran debido a que todos los años tienen un cierto número de jóvenes arrepentidos de la elección que hicieron lo cual genera una serie de dificultades dado que si se autoriza el cambio a alguno/a, los demás también exigen lo mismo, generando muchos inconvenientes entre alumnos/as, padres y directivos de la escuela.

Cuando se indagó acerca de cómo venían abordando este momento de elección, los directivos (directores, psicopedagogos, regente de cada ciclo, y algunos docentes) explican que se brindaba a los alumnos una charla informativa en donde se explicaba a grandes rasgos cada una de las modalidades educativas (sus materias) y sus posibles relaciones con algunas carreras universitarias.

Luego se les entregaba a todos los/as alumnos/as un cuestionario para que definan la modalidad educativa que van a cursar. Se trata de un instrumento de tipo cuantitativo, creado por el "Programa de orientación para los novenos años. Ejercicio de autoconocimiento" del Ministerio de Educación de la Provincia, que consiste en un cuestionario breve en el que se observan dos columnas, cada una contiene frases con ejemplos de actividades, temas, objetos, lugares, relacionados con cada modalidad educativa y que los/as jóvenes deben ir marcando según sus preferencias. Al finalizar, aquella columna que obtiene mayor puntaje, indica la modalidad educativa que deben elegir, sin lugar a dudas y sin poder modificarla.

Sin embargo, los directivos relatan que ha sido una tarea ardua llevar a cabo con eficiencia todo el proceso debido a la gran cantidad de alumnos, a que se dispersan demasiado y no prestan atención, por lo que, los resultados obtenidos hasta el momento han sido poco fructíferos, tanto para la escuela como para los/as alumnos/as y tutores.

De esta manera, solicitan la intervención de un/a especialista en Orientación, resaltando en sus expectativas, que lo que se espera de esta experiencia es que los/as alumnos/as sean acompañados/as en ese momento de elección



dejándoles en claro, que por ninguna razón podrán cambiarse de modalidad educativa durante el cursado del Ciclo Orientado y que, en lo posible, deben definir la misma en función de la carrera que van a seguir cursando en la universidad.

Se observa que, entre la mayoría de los diferentes actores de la escuela (personal docentes, directivos, psicopedagogos, como personal no-docente: bibliotecarios, personal de maestranza, entre otros) y tutores o familiares cercanos a los/as jóvenes, circulan determinadas ideas o representaciones acerca de su futuro. Estas representaciones giran en torno a la idea de que en este momento deben elegir una modalidad educativa pensando en la carrera universitaria que van a seguir al terminar el Nivel Medio, sin la posibilidad de poder considerar algún otro tipo de proyecto, como por ejemplo, el trabajo. Se observará cómo estas expectativas de las autoridades y padres se filtran en el proceso de transición y elección de los/as alumnos/as.

En cuanto al trabajo con los/as alumnos/as, en primer lugar, se les presenta la propuesta de los talleres y son invitados/as a comprometerse activamente en este momento de elección. La mayoría se muestran interesados/as y participativos/as, expresan sus necesidades e inquietudes, proponen ideas para trabajar en los talleres; a lo largo del proceso van expresando sentimientos y sensaciones asociadas a este momento. Se trabaja en sub-grupos, grupo total y, algunas actividades en forma individual para tener un seguimiento más personalizado.

A lo largo del trabajo los/as alumnos/as manifiestan cierto recelo, dudas, miedo, en torno a esta idea promovida por sus padres y, algunos docentes o regentes, acerca de que debe haber cierta coherencia o correspondencia, entre lo que estudian en la escuela secundaria y, la carrera universitaria que van a seguir luego. Por lo que, este momento de elección y transición moviliza en cada uno diversos montos de ansiedad.

El miedo a equivocarse y a arrepentirse en cuanto a la modalidad elegida, es una constante en todas las divisiones y a lo largo de todo el proceso. También, la separación del grupo de amigos.

En los distintos talleres con los/as alumnos/as, se implementaron diversas técnicas para abordar todo lo que acontecía: entrevistas grupales de exploración de expectativas, análisis de demandas, de las dudas y conflictos a partir de las modalidades, ampliación de la información, profundización en el plan de estudio; reflexionar sobre "el ser y el hacer" de cada modalidad, clarificación de las distorsiones de la información. Se promovió la reflexión en torno a la articulación de los conocimientos adquiridos hasta el momento en su trayectoria escolar, social y familiar y, el análisis de sus anticipaciones de futuro.

Antes de llegar al momento de que definan los/as jóvenes la modalidad que quieren seguir, desde el Proyecto de Investigación PROICO 12-1218 de la Universidad Nacional de San Luis, se presenta una propuesta de intervención innovadora basada en enfoques actuales de Psicología de la Orientación.

En consonancia con el paradigma actual se intenta dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo los sujetos pueden construir de la mejor manera su vida en la sociedad en la que viven? Esto implica tener presente que en los procesos de reflexión y de acompañamiento sobre la construcción y/o elaboración de proyectos de vida, se torna imprescindible considerar todos los roles importantes en los que el sujeto se desenvuelve en su vida, y no limitarse solo al trabajo o a la profesión. Ya que, la construcción de su vida no solo incluye la construcción de una trayectoria profesional y/o laboral, sino a la construcción de sí mismo en todos los roles de la vida.

La adolescencia es uno de los periodos fundamentales en el que se desarrollan diversas competencias que influyen en la construcción de la carrera y la vida. De hecho, Havighurst (1952) y Arnett (2000) explican, que los jóvenes acumulan experiencias variadas, que pueden verse como pruebas que les permiten desarrollar conocimientos, el "saber-cómo" y el "saber-por qué", los cuales son necesarios para construir su propia carrera y su vida.

A través de las diversas actividades, diálogos, intercambios, retroacciones, etc., los jóvenes se desenvuelven en diferentes entornos en los que interactúan (familia, romance, pareja tentativa, escuela y capacitación, deportes, ocio, trabajo, religión, comunidad o experiencias prácticas políticas, etc.) y van construyendo: -habilidades espe-



cíficas relacionadas con actividades en las que pueden o no participar, - modos de relacionarse con ellos mismos y sus diversas experiencias que los pueden llevar (o no) a percibirse a sí mismos como próximos a tales intereses, con ciertas cualidades o competencias, como capaces o no de auto-determinarse en uno u otro dominio de la vida, -algunos puntos de vista sobre roles que pueden adaptarse a ellos o, por el contrario, rechazan, y desarrollar "identificaciones con" (o "rechazos de") ciertas figuras públicas o imágenes de profesionales.

El acompañamiento en los procesos de construcción de la propia vida implica, no solo ayudar a las personas a adquirir competencias para hacer frente a los cambios en curso y las problemáticas del desarrollo. Incluye además, ayudarlos a determinar por ellos mismos los conocimientos, el "saber-hacer", identificar "cómo" (el método que consideran necesario), "con quien" (la persona o el especialista que puede sostenerlos), "dónde" (el ambiente en el cual este desarrollo debería situarse) y "cuando" (el mejor momento para la intervención), todos aspectos involucrados en la construcción de proyectos de vida.

El trabajo en los talleres apuntó a que los/as alumnos/as evaluaran su situación actual a la luz de perspectivas futuras, y se preguntaran ¿Qué sentido tiene elegir esta modalidad? ¿Con qué talleres extracurriculares puedo combinarla y para qué? ¿Qué consideración puede guiarme en mi decisión? ¿A qué tipo de perspectiva futura puedo relacionar esta elección?, etcétera.

Se considera que el cuestionario utilizado hasta el momento, en esta escuela para ayudar a los/as alumnos/as con la elección de modalidades, era un instrumento de tipo cuantitativo, que arrojaba un resultado basado en puntajes y, cercano a enfoques de la orientación desactualizados.

Cuando en procesos de orientación se emplean instrumentos (como los test, encuestas) que son objetivos y estandarizados, surge la desventaja de que los mismos resultan insuficientes para dar cuenta de que las personas, son seres complejos, que interactúan en múltiples contextos, adaptándose a ellos. Cada sujeto y su ecosistema forman una entidad compleja y dinámica, que resulta de una auto-organización, de una adaptación mutua a lo largo del tiempo. En este sentido, las identidades profesionales deberían ser vistas como configuraciones cambiantes, que resultan de las historias y experiencias de vida de las personas, más que como perfiles de resultados estáticos, abstractos y simplificados de los test.

Además, otra desventaja es que este tipo de instrumento incluye un lenguaje (de normas y términos técnicos) que no pertenecen al vocabulario propio de los/as estudiantes, es así que algunos/as manifestaron que el test "era muy determinista", o que no entendían todas las palabras, o bien, a qué se refería el enunciado.

Por eso es que, desde nuestro proyecto de investigación se intenta una comprensión de las interpretaciones que los sujetos dan a sus múltiples realidades subjetivas, basándonos en el análisis de sus relatos, lo cual ofrece la ventaja de permanecer cerca de su propio lenguaje, permitiendo comprender no sólo su situación actual, sino también sus orígenes. Se trabaja con enfoques más bien cualitativos, donde se propone un espacio de reflexión y de acompañamiento para bosquejar elementos sustanciales del diseño de vida.

Resultados

La propuesta de intervención innovadora, fue bien recibida por las autoridades de la escuela, quienes autorizaron su implementación y se mostraron conformes con los resultados obtenidos. Al principio, les resultó difícil poder considerar que las trayectorias de vida, hoy en día, no son elaboradas de una vez y para siempre con tanta certidumbre, sino que resultan más bien, versátiles y menos predecibles, y esto se debe no solo a que los sujetos son dinámicos, sino que el contexto actual, también se presenta como más inestable e incierto.

Los/as alumnos/as, también manifestaron aceptación por esta forma de abordar la elección, alegaban que sus opiniones eran tenidas en cuenta y que en los talleres no solo hablaron de las modalidades, sino de sus hobbies, intereses, amistades, familia, entre otros.



Como se dijo previamente, el proceso de acompañamiento en la construcción de la vida, si bien, incluye el diseño de trayectorias que corresponden a roles profesionales, es más general: tiene por objetivo ayudar a las personas a tomar plena conciencia de la manera en que ellas articulan sus roles y sus dominios de vida más importantes (incluidos los que lo fueron en el pasado) en relación con sus intenciones de futuro, relativas a uno o más roles. Por lo tanto, se los estimula a encontrar maneras de acrecentar sus oportunidades: definiendo prioridades, identificando posibles apoyos, mejorando sus recursos y participando en diversas actividades.

A modo de conclusión, se puede destacar la importancia que cobra la formación específica y actualizada en el campo de la Orientación, de manera tal que se pueda dar respuestas más eficaces, que tomen en consideración no solo los aspectos subjetivos de los actores implicados en el trazado de un proyecto educativo o laboral, sino las condiciones contextuales que acontecen y que influyen en dicho proceso.

Actualmente, poder desarrollarse y trabajar plenamente conlleva para los consultantes un proceso de reflexión continua, en un contexto de cambios vertiginosos, que los lleva a definir -y redefinir-, en cada período de sus vidas, las principales expectativas que dan sentido a su existencia.

Referencias bibliográficas

Guichard, J. (2002): *Los dos pilares de las prácticas en orientación. Fundamentos conceptuales y finalidades sociales*. En Aisenson, D. y equipo, *Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*. P.37-63.

Guichard, J. (2016): *Life- and working-design interventions for constructing a sustainable human(e) world* *Studia Poradoznawcze/Journal of Counsellogy* 2016, vol. 5 ISSN 22994971

Guichard, J. (2012): *How to Help Emerging Adults Develop their Career and Design Their Lives in an Age of Uncertainty?* *Cypriot Journal of Educational Sciences*. Volume 7, Issue 4 (2012) 298-310 <http://www.awer-center.org/cjes/>

Savickas, M. L., Nota, L., Rosssier, J., Dauwalder J.P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., y Van Vianen, A. E. M. (2009): "Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century". En *Journal of Vocational Behavior*, 75, (pp. 239-250).



ACTUALIDAD DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN EN INSTITUTOS DE FORMACIÓN SUPERIOR NO UNIVERSITARIOS.

Autores: Ríos, Mariana

Institución: Uncuyo Facultad de Filosofía y Letras. Departamento Ciencias de la Educación. Niveles y modalidades del sistema educativo formal.

E-mail: mariana4rios@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se desprende de una de las líneas de investigación, proveniente del siguiente proyecto "Actualidad de los Servicios de Orientación en la provincia de Mendoza: problemáticas, perspectivas, modelos de abordaje y diversidad en las prácticas".

Esta línea se centra especialmente en la Orientación dentro de los Institutos de Educación Superior en la provincia de Mendoza, estos dependen de la Dirección General de Escuelas, cuyo organismo de gestión es la Dirección de Educación Superior. A nivel nacional el organismo gubernamental que dirige la Educación Superior es el Instituto Nacional De Formación Docente (INFOD).

Con este trabajo se pretende visibilizar el grado de presencia de los Servicios/ Departamentos de Orientación en los Institutos de Formación Superior, no universitarios de la provincia.

En el marco de este trabajo los Objetivos que se persiguen son:

1. Reconocer las principales problemáticas de los Servicios de Orientación en la actualidad.
2. Analizar los proyectos de orientación de los servicios de orientación en el nivel superior.
3. Generar conocimiento teórico práctico que aporte a la formación del estudiante y graduado de la carrera de Ciencias de la Educación.

Al momento de reconocer las principales problemáticas dentro de los servicios se observó, la variedad de nombres con los que se trabaja bajo la premisa de la orientación, el tipo de objetivos que se persiguen dentro de las instituciones, el modo particular de atención a los estudiantes y la trascendencia que tienen las personas que integran dichos departamentos, más allá de los cambios de gestión o el inicio.

En otros casos, la creación de los departamentos, se inician con la asunción de nuevas autoridades. Se advierten también diferentes perfiles asignados para realizar acciones similares de orientación, los cuales incluyen distintos profesionales. En definitiva, la existencia de disímiles miradas sobre la orientación.

Dentro de la metodología seleccionada se trabaja con fuentes documentales, informantes claves y entrevistas en profundidad con miembros que están actualmente trabajando en servicios. Esta triangulación nos permite comprender cuáles son los modelos que sustentan las prácticas actuales en la orientación y además analizar las problemáticas que surcan la Educación Superior en la provincia de Mendoza



En el análisis de cada uno de los proyectos, y en el relato de las entrevistas se observa que el origen de los servicios de Orientación es muy distinto en cada institución, algunos surgen por horas en disponibilidad de docentes titulares, ante los denominados cambios de planes, en otros casos aparecen con horas de gestión institucional, los departamentos que datan de mayor antigüedad son aquellos que surgieron en institutos que anteriormente habían dependido de nación. Estos llevan al menos 20 años de funcionamiento. Otros en cambio, son mucho más jóvenes.

Se interpreta que nacieron en etapas distintas, asumiendo en la mayoría de las veces un modelo re-activo, atendiendo situaciones problemáticas puntuales. Y con el tiempo fueron modificando el abordaje hacia un modelo más preventivo y proactivo, teniendo en cuenta las distintas etapas de la trayectoria del estudiante, articulando con otros departamentos dentro de los institutos.

Palabras clave: actualidad – orientación - formación superior.

Conclusiones

Se desea destacar la necesidad que tienen los profesionales de los Servicios de orientación de mostrar lo que hacen, sus “buenas prácticas”, pero también relatar sus dificultades.

Se busca a partir de este trabajo, encontrar formas para compartir las experiencias, para buscar en conjunto soluciones alternativas y creativas a las demandas.

También, se hace palpable la necesidad de capacitación en diferentes temáticas de interés común, que permitirían reflexionar y trabajar en forma colaborativa, estableciendo redes de trabajo y asesoramiento.

Bibliografía

González, G.; Couto, M.S.; Navarta, V. (2015) *Orientación Educativa en la Provincia de Mendoza, Argentina. Modelos históricos y perspectivas actuales que contribuyen a las trayectorias académicas. En: Memorias del IX Taller Internacional de Innovación Educativa – Siglo XXI y V Foro Iberoamericano de Orientación Educativa. Universidad de Las Tunas, Cuba. 26-29 de mayo de 2015. Modalidad: Comunicación Escrita. CD-Rom Cód. EMO-03. Editora Universitaria. (ISBN: 978-959-16-2453-6)*

González, G.I., et.al. (2013-2015) *Origen y evolución de los Servicios de Orientación en la provincia de Mendoza. Diversidad de modelos en distintos niveles y jurisdicciones. S.C.T. y P. - U.N.Cuyo.*

Matas Terrón, A. (2007) *Modelos de orientación. Aidesoc. [online] Visitado: feb.2013. <http://es.scribd.com/doc/16513162/Modelos-de-Orientacion-Educativa-281207>.*

Martín, E. y Solé, I. (2011) *Modelos y Estrategias de Intervención. Barcelona: Graó.*



ACERCA DE TERMINAR LA ESCUELA Y SEGUIR ESTUDIANDO. EXPERIENCIAS DE INTERCAMBIO ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y ESTUDIANTES DE ESCUELAS SECUNDARIAS PÚBLICAS

Autores: Paula Sarachú Laje - Ana Carolina Nanzer

Institución: Departamento de Orientación Vocacional - Secretaría de Asuntos Estudiantiles - UNC.

E-mail: paulasarachu@gmail.com

Resumen

El acceso a la educación superior es un derecho que ha estado (y aún lo está) marcado por la desigualdad en su posibilidad de ejercicio en jóvenes pertenecientes a sectores populares. La Universidad Nacional de Córdoba, como institución que forma parte del sistema educativo público de la Argentina, tiene la obligación de generar estrategias que, asumiendo esta realidad, busquen revertirla. Y es en este sentido que, desde el Departamento de Orientación Vocacional (DOV), se realizan diferentes propuestas de articulación con escuelas secundarias públicas.

El presente escrito comparte particularmente proyectos centrados en el encuentro entre estudiantes del secundario y de la universidad, cuyos objetivos principales son: fortalecer los vínculos entre las escuelas y la universidad a través del intercambio entre estudiantes y, reflexionar sobre la construcción de posibles proyectos educativos y laborales de los estudiantes que están por finalizar la escuela.

En los proyectos *Proyectando desde la Escuela*, *Estudiantes Haciendo Foco* y *Retratos desde el Interior* se trabaja con ocho escuelas secundarias públicas de Córdoba Capital y del Interior, en el marco de espacios curriculares vinculados a temáticas relacionadas con la finalización del secundario y la posibilidad de seguir estudiando.

Los mismos se desarrollan con modalidad anual y cuentan con cuatro momentos: 1- convocatoria a estudiantes universitarios, 2- formación/sensibilización en temáticas sobre orientación para la elección de un estudio, 3- talleres en las escuelas, y 4- jornada de cierre donde compartir las producciones elaboradas entre los estudiantes.

“*Proyectando desde la Escuela*” se realiza en conjunto con la Facultad de Ciencias de la Comunicación a través de la cátedra Taller de Lenguaje III y Producción Audiovisual y el Centro de Producción e Innovación en Comunicación (CePIC). Se convoca a estudiantes y miembros de la cátedra para conformar los equipos de trabajo y se propone la producción conjunta de cortos cuya temáticas versan en las preguntas/dilemas acerca de terminar el secundario y la elección de proyectos educativos y laborales.

En “*Retratos desde el Interior*” y “*Estudiantes Haciendo Foco*”, la convocatoria se realiza desde el DOV a los estudiantes de todas las carreras de la UNC. Quienes participan, coordinan talleres con estudiantes que se encuentran cursando el último año del secundario, abordando temáticas relativas a la culminación de la escuela y sobre la información de las carreras. La propuesta es armar distintas producciones fotográficas sobre las carreras y elaborar con ellos una muestra en su escuela.

En dichas propuestas, reconocemos el potencial de pensar la construcción de proyectos educativos o laborales a partir de encuentros entre estudiantes de la Universidad y de la escuela secundaria. En este trabajo, compartimos cómo se implementan, qué material de orientación vocacional proponemos para trabajar, cuáles son las



producciones realizadas y cómo es el acompañamiento del equipo del Departamento de Orientación Vocacional de la SAE-UNC.

Articulación entre escuelas secundarias públicas y la UNC

El acceso a la educación superior es un derecho que ha estado (y aún lo está) marcado por la desigualdad en su posibilidad de ejercicio en jóvenes pertenecientes a sectores populares. Numerosas investigaciones (Ortega 2011, Ezcurra 2007) dan cuenta que solo un bajo porcentaje de jóvenes pertenecientes a sectores populares realizan estudios de nivel superior, y explican que las dificultades están vinculadas con sus condiciones concretas de existencia, tanto materiales como no materiales.

Desde el Departamento de Orientación Vocacional consideramos que la Universidad Nacional de Córdoba, como defensora de la educación pública, tiene la obligación de generar estrategias que, asumiendo esta realidad, busquen revertirla. Y es en este sentido que se realizan diferentes propuestas de articulación con escuelas secundarias públicas.

En este trabajo desarrollaremos específicamente estrategias de articulación de escuelas y universidad a partir del intercambio entre estudiantes de ambas instituciones.

Reconociendo que para muchos de los estudiantes de las escuelas secundarias públicas, la Universidad no está entre sus proyectos futuros, el objetivo de estos programas es que la misma se encuentre como una posibilidad. Para ello, una estrategia fundamental es acercar la Universidad a los sectores populares, dar a conocer los diversos modos concretos de habitarla: las carreras y cursos que se pueden estudiar, los ingresos, las modalidades de cursado, la duración, las opciones de becas, deporte, comedor, a partir de las experiencias y el intercambio con los estudiantes universitarios.

A su vez, el acercamiento de la UNC a las escuelas también tiene el fin de que la universidad aprenda, se vincule con la comunidad de la cual forma parte, conozca más de cerca el cotidiano escolar, sus proyectos, sus problemáticas. Es decir que la "articulación", como estrategia y práctica, tiene una riqueza muy grande respecto al intercambio que habilita a las instituciones que participan de ella.

Se trata de un intercambio de saberes y experiencias, intercambio de miradas, charlas respecto a formas de habitar la escuela, la universidad, formas de relacionarse entre estudiantes y docentes. Los estudiantes de las escuelas compartiendo cómo se sienten, qué problemáticas los atraviesan como jóvenes en este contexto, qué cosas les gustan, qué música escuchan, qué los engancha (o no) de la escuela. Los estudiantes de la UNC contándoles qué cosas les gustan a ellos, qué les llevó a estudiar una carrera, qué les mueve a estar en la universidad, por qué razones se incluyeron a voluntariados para ir a las escuelas.

Talleres de sensibilización en temáticas sobre orientación vocacional

En este apartado nos interesa compartir los temas que trabajamos con los estudiantes universitarios en instancias de formación con ellos y los fundamentos de dicha selección. Son tres los ejes a problematizar que entendemos son centrales para guiar la intervenciones que luego realizarán en las escuelas: cómo pensamos el campo de orientación; desde dónde miramos las trayectorias educativas de los estudiantes y cómo trabajamos con los jóvenes de sectores populares.

En los talleres de formación, se brinda material de lectura (un cuadernillo) elaborado por el DOV específicamente



para el abordaje de los ejes, acompañado con textos complementarios y diferentes dinámicas que propician el acercamiento a las temáticas de orientación.

A partir de nuestros recorridos, entendemos a la orientación vocacional como un campo que trabaja principalmente en torno a las trayectorias educativas de las personas, particularmente en relación a un posible pasaje desde el sistema educativo de nivel secundario al de nivel superior. Las trayectorias educativas deben abordarse en relación a múltiples aspectos que las atraviesan: las trayectorias sociales, la familia, el contexto social, cultural, económico, lo personal y particular de cada sujeto.

Estas dimensiones entran en juego y a veces en conflicto. Nos referimos a las trayectorias sociales de los jóvenes, sus contextos de pertenencia, sus recorridos en la escuela, las posibilidades (o no) de seguir estudiando, las expectativas (propias, familiares, sociales) de elegir tal o cual formación, las posibilidades de relacionar estudio y trabajo, entre otras. En esta línea, entendemos que nuestra tarea como orientadores/orientadoras es abrir espacios para reflexionar acerca de todos estos elementos, considerando que las trayectorias se van construyendo, que no son recorridos lineales, que son múltiples, diversos, que no hay una sola manera de transitarlos. Se trata de acompañar estos interrogantes a partir de una escucha atenta, abriendo el diálogo sobre cómo y por dónde armar proyectos, cómo poner a rodar los deseos, cómo abordar las inquietudes, las dudas, los miedos.

Las elecciones de las personas no pueden entenderse fuera de contexto, y es necesario estar atentos a esta cuestión para no caer en una visión reduccionista sobre el sujeto y sus elecciones, como si se tratara simplemente de una cuestión de elección individual. Por ejemplo, sabemos que es responsabilidad del Estado garantizar el derecho a la educación, y en el plano de la vida real también sabemos que muchos jóvenes no estudian porque deben trabajar para ayudar en el sostén familiar. ¿Son estos jóvenes los que eligen no estudiar o podemos pensar que tal vez no estén dadas las condiciones para que ellos puedan elegir estudiar? ¿Cómo inciden en la vida de los estudiantes ciertas políticas públicas en materia de educación, de trabajo, de inclusión social? Estas cuestiones nos llevan a abrir preguntas acerca de las tensiones entre la acción concreta/individual de elegir y las condiciones de esa elección, nos convoca a pensar en los límites difusos entre lo individual y lo social, en sus fuertes hilos de conexión.

En este sentido, es muy importante que quienes trabajamos con jóvenes y adultos de sectores populares pongamos en cuestión ciertas miradas moralizantes y prejuiciosas que muchas veces reproducimos sin darnos cuenta (González, 2017). Así, es necesario problematizar algunas ideas que aún hoy circulan con mucha frecuencia en nuestra sociedad, como por ejemplo “sabemos que estos chicos no van a continuar estudiando, no van a poder ingresar a la universidad”, “la universidad no es para cualquiera”, “no les importa nada”.

Talleres en las escuelas, encuentros entre estudiantes universitarios y secundarios

En las escuelas, se pueden abordar los temas vinculados a orientación vocacional a partir de diversos espacios de trabajo. Una de las propuestas, es abordarlo en proyectos transversales que incluyan diversas materias; otro modo, es concretamente a partir de las asignaturas como Formación para la Vida y el Trabajo (FVT) en el caso de los Ipem y en Taller de Orientación Vocacional y Ocupacional (TOVO) en el caso de los CENMA. Es en estos espacios curriculares donde se desarrollan los proyectos que aquí compartimos.

Atendiendo a los interrogantes ¿Cuáles son los dilemas de quienes asisten a escuelas públicas y están terminando el secundario? ¿De qué modo se construye un espacio de trabajo entre estudiantes de la escuela y estudiantes de la universidad? ¿Qué estrategias podrían contribuir a la ampliación del acceso y permanencia de sectores populares a la universidad? se habilita el abordaje de cuestiones vinculadas a la orientación vocacional en la propia escuela. Así se fortalece la articulación de la escuela con otras instituciones educativas (como en este caso con la UNC), compartiendo herramientas que aportan al trabajo con información sobre las alternativas de estudio, sobre los



factores que entran en juego al momento de terminar la escuela y elegir una carrera, sobre la vida universitaria.

El eje está puesto en abrir espacios para poner en diálogo saberes, conocer experiencias estudiantiles y profesionales concretas, y a partir de ello, acercarse a los distintos espacios de la Universidad. A través de una construcción colectiva y participativa, se busca promover la apropiación de la información sobre las carreras y de la vida universitaria. El encuentro entre ambos grupos estudiantiles, el escuchar la diversidad de voces, ideas/saberes, posibilita que se amplíen los marcos de referencias de todos, los horizontes visibles, imaginables y deseables.

La participación y el diálogo entre estudiantes se constituyen así en elementos centrales para la reinención del derecho a la educación. Se entrelazan realidades, enriqueciendo las experiencias tanto en la construcción de proyectos en relación a la posibilidad de continuar estudiando, como en la constitución de recorridos académicos con amplitud y participación ciudadana. Retomando el testimonio de estudiantes: “Aprendí a conocer mejor las problemáticas que atraviesan y que también nosotras atravesamos en su momento con respecto a las decisiones que uno debe tomar en la vida, sobre todo en lo educativo” (Micaela, *Proyectando desde la escuela* 2017).

“El transcurso con los chicos de la Facu me pareció genial, por lo menos a mi me hizo abrir mucho la mente y a participar más en las clases” (Luis, *Proyectando desde la escuela* 2015).

Las palabras de Micaela, estudiante de comunicación y de Luis estudiante del secundario, permiten apreciar el espacio de diálogo, que se basa en los interrogantes que se disparan de un lado al otro. A medida que se van encontrando, comienzan a vislumbrarse los puntos en común, las similitudes, los miedos, incertidumbres, sueños, alegrías.

Producciones artísticas elaboradas entre estudiantes

“Proyectando desde la escuela”, “Estudiantes haciendo foco” y “Retratos desde el interior” son proyectos que proponen a los estudiantes universitarios y secundarios la elaboración conjunta de un producto audiovisual y/o fotográfico como síntesis del trabajo compartido durante todo el año, respecto a temáticas asociadas a proyectos una vez finalizada la escuela secundaria. El arte aparece aquí como herramienta para pensar, imaginar, proyectarse.

“Desarrollar un producto audiovisual, implica narrar, informar, expresar un sentimiento a través de un nuevo lenguaje, que convoca al emisor a que lleve a cabo, no sólo un proceso profundo de reflexión y argumentación, sino que explore y diseñe cómo va a presentar los contenidos de su discurso a partir del uso de sonidos e imágenes. Retomando a Jean-Luc Godart (2010) la propuesta de trabajo invita a pensar en imágenes, escribir en imágenes: la palabra hecha imagen”. Así, entendemos al lenguaje audiovisual como una herramienta poderosa no sólo para comunicar y buscar impacto en el espectador, si no para la construcción de conocimientos. (...) En este punto, es donde se cruzan los contenidos vinculados a la orientación vocacional y a la producción audiovisual como medio de expresión y comunicación (Iparraguirre, Nanzer y Rotondi, 2018, p.50).

Estas propuestas de trabajo a través del arte, irrumpen el formato de una clase convencional, invitan a sus participantes a moverse de otra manera en el aula y en la escuela, a utilizar más la ronda y el trabajo grupal, a debatir respecto a los temas que trabajarán y al cómo los expresarán, a ensayar modos de decir y hacer diferentes.

Implementar estos dispositivos tiene un doble propósito: que los jóvenes puedan crear otra forma de mirarse a sí mismos y también que coordinadores y docentes podamos cambiar la mirada. Se trata de un movimiento para ver lo que acontece desde una perspectiva crítica, reflexiva, creativa. “El arte nos acerca diferentes lentes para mirar, mirar al mundo y a nosotros mismos; como dispositivo, pone y dispone a los sujetos a otras formas de expresión, de creatividad y comunicación” (Pavlovsky, 2004).

Se trata de espacios donde poner a jugar modos de aprender y producir que potencien la escucha, la creatividad,



la reflexión, el debate, la charla, la expresión de sensaciones, miedos, preguntas, que genere el estar a gusto allí con sus compañeros, con otros estudiantes, con sus docentes, en un hacer que transforme miradas, que los transforme.

A modo de cierre

A partir del trabajo realizado en los tres proyectos descubrimos la potencia que tiene acercar herramientas de orientación vocacional a las escuelas a partir del trabajo entre estudiantes. La proximidad en edades, el lenguaje generacional, el intercambio de gustos e intereses colaboran a que ambos grupos se dispongan a compartir, a conocerse. Los estudiantes de las escuelas se interesan en las historias de vida y en las trayectorias de estudios de quienes van allí, al encuentro con ellos. Los estudiantes universitarios tienen la oportunidad de acercarse a conocer quiénes habitan las escuelas. Esta experiencia necesariamente los llevan a repensar las prácticas y los supuestos que se ponen en juego en sus respectivas carreras, a poder mirar la distancia que muchas veces hay entre los libros y las realidades concretas de las instituciones.

Retomando las palabras de Lucía, estudiante de comunicación: “Creo que, a partir de la participación en el proyecto, aprendí a dar y recibir. Poder acompañar a leschiques en su proceso de cierre de una etapa no fue sólo estar ahí. Aprendí a involucrarme, a generar empatía, aprendí la importancia del compromiso, aprendí lo necesario del diálogo. Aprendí también que, a veces, es necesario “salir” de nuestro lugar, romper con los esquemas que tenemos y generar nuevos. Y es esto quizás el mayor aprendizaje y la mayor dificultad”.

Así, las escuelas se convierten en escenarios de encuentros entre estudiantes, donde en ese compartir experiencial aparece la posibilidad de mirar alrededor y en ese movimiento mirarse a uno mismo. Modos de encuentro que generan cercanías, que habilitan nuevas redes, nuevos mundos que transforman, que nos transforman.

Bibliografía de referencia

- Arcanio, M. Z. y otras. (2011) *No entiendo qué quieren. Ingresar a la universidad: nuevas preguntas y viejas estrategias*. En: *Ingreso a la Universidad. Relación el conocimiento y construcción de subjetividades*. Comp. Ortega, F. Ed. Ferreyra. Argentina
- Bourdieu, P (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama, Barcelona.
- Freire, P. - Faudez, A. (2013) *La pedagogía de hacer preguntas*. En: *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Ed. Siglo XXI. Argentina
- González, C. (2017) *El conflicto eterno: entre los unos y los otros*. En: *Semilla de Crápula. Consejos para los educadores que quieren cultivarla*, Fernando Deligny.
- Iparraguirre, G. - Nanzer, C. - Rotondi, E. (2018) “Proyectando desde la escuela. Una propuesta de vinculación entre la escuela secundaria y la universidad” *Revista E +E Estudios de Extensión en Humanidades de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Volumen 5*.
- Ortega, F. (2008) *Prefacio*. En: *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Ed. Miño y Dávila. Argentina.
- Pavlovsky, E. (2004). *La voz del cuerpo. Notas sobre teatro, política y subjetividad*. Astralib Cooperativa Editora, Buenos Aires.
- Sarachúlaje, P.- Soler, M. P. (2015) *Contenidos y propuestas de trabajo para docentes y equipos técnicos.*” Dpto. Orientación Vocacional-SAE-UNC. Editorial de la UNC.
- Skliar, C. (2011) *Mirar. En Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Ed. Miño y Davila. Buenos Aires.



ADOLESCENTES QUE DECIDEN SU FUTURO: UN ESTUDIO DE LAS METAS VITALES DE ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO DE LA PROVINCIA DE SAN JUAN, ARGENTINA.

Autoras: Hilda Mabel Guevara, Estefanía Andrea Gaillez, Laura Pizarro

Institución: Instituto de Investigaciones en Psicología Aplicada (IIPBA) Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Católica de Cuyo (Sede San Juan).

E-mail: hildamabelguevara@gmail.com

Resumen

Esta ponencia pretende realizar un abordaje acerca de las metas vitales de adolescentes sanjuaninos que afrontan procesos de toma de decisiones respecto de su futuro estudiantil.

La construcción de metas de vida es una de las principales tareas de la adolescencia en función de la elaboración de un proyecto personal-social. En tanto, decidir una carrera universitaria supone asumir una actitud ante la vida, una ruta de realización personal y profesional.

En este documento se exponen los resultados de un estudio de carácter exploratorio que forma parte de un proyecto de investigación más amplio[i]; a través del cual se procura conocer las metas vitales de un grupo de adolescentes de la ciudad de San Juan pertenecientes a un establecimiento de gestión pública técnica y a uno de gestión privada religiosa. Para ello se aplicó E.M.V.A (Escala de Metas Vitales en Adolescentes) como instrumento de recolección de datos. Dado que se trata de sujetos en situación de elección; se propone asociar esas metas a las condiciones socioculturales de pertenencia y al bienestar psicológico de los entrevistados.

Palabras clave: adolescencia – metas vitales – bienestar psicológico – condiciones socioculturales.

Abstract

This paper aims to address the vital goals of adolescents from San Juan who face decision-making processes regarding their student's future.

The construction of life goals is one of the main tasks of adolescence in terms of the development of a personal-social project. In as much, to decide a university race supposes to assume an attitude before the life, a route of personal and professional accomplishment.

This document presents the results of an exploratory study that is part of a larger research project; through which seeks to know the vital goals of a group of adolescents from the city of San Juan belonging to a public management and a private religious management establishment. To do this, E.M.V.A (Vital Target Scale of adolescents) was applied as an instrument for data collection. Given that they are subjects in a situation of choice; It is proposed to associate these goals with the sociocultural conditions of belonging and the psychological well-being of the interviewees.

Keywords: adolescence - vital goals - psychological well-being - sociocultural conditions



Introducción

Este trabajo indaga acerca de las metas vitales de adolescentes que afrontan procesos de toma de decisiones respecto de su futuro estudiantil. Los sujetos incluidos en el estudio tienen entre 17 y 19 años y participan de dinámicas de orientación educativa en el marco de su inmediata elección de carrera universitaria. Detrás de una elección de carrera existen tareas complejas que involucran la subjetividad adolescente, posicionamientos frente a la vida, como también motivaciones que dinamizan sus decisiones. Al respecto, la construcción de metas de vida es una de las principales tareas constitutivas de la adolescencia lo que supone la elaboración de un proyecto personal-social; el despliegue de expectativas y valoraciones que tiñen sus prácticas y sus modos de comportarse dentro de un colectivo social específico.

Poder elegir un futuro posible, incorporarse a la universidad, ingresar al mundo adulto en las actuales circunstancias sociales y culturales, son acciones que se sustentan en decisiones acerca de quien anhelan ser. Por tanto, decidir por una carrera universitaria supone asumir una actitud ante la vida, una ruta de realización personal y profesional. En esa trama compleja se gestan mutaciones individuales y colectivas; por lo que en esa construcción subjetiva la interacción con el medio y los pares, la toma de decisiones, la búsqueda de sueños y oportunidades, se tornan elementos constitutivos del desarrollo de la personalidad.

Desde luego, la manifestación, la exteriorización de este colectivo social se traduce en prácticas sociales distintivas; condicionadas por las nuevas opciones que el mundo les ofrece; sus cambios sociales y culturales, entre otros. Estos nuevos formatos son productores de renovadas exigencias adaptativas, dando lugar a modos inéditos de mirar y posicionarse en el mundo; un mundo donde descubrir nuevas oportunidades de ser.

Metodología y procedimiento

La estrategia metodológica empleada para dar cuenta de las metas vitales, implicó efectuar una selección de instituciones educativas asumiendo como anticipación de sentido que cada espacio escolar se constituye para quien lo elige en una propuesta formativa en un sentido amplio, más allá de la orientación educativa que la distinga se fundamenta en principios y en valores puntuales, que al transmitirse a los estudiantes también incidirán en sus subjetividades. Se trabajó con 127 sujetos, 46 estudiantes pertenecientes a sexto año de una escuela pública técnica de gestión estatal, a la que se denominará EB y con 81 estudiantes de un colegio confesional de gestión privada, a la que se identificará como CI, quienes pertenecen a quinto y a sexto año de nivel de educación secundaria. Estos sujetos comparten como rasgo común el encontrarse en un momento crucial, próximos a decidir la carrera a seguir; por lo que participan de procesos de orientación educativa en el marco de su inmediata elección de carrera. El emparejamiento por género no fue posible de efectuar, ya que se priorizó la participación espontánea de los sujetos. Del EB participaron 42 varones y 4 mujeres; mientras que del CI participaron 16 varones y 65 mujeres, en consecuencia, los resultados obtenidos no se pueden homologar por sexo. A estos sujetos se les administró en las aulas de sus propios establecimientos educativos la batería programada: cuestionario de datos sociodemográficos, escala de bienestar psicológico (Adaptación Casullo) y la escala E.M.V.A. El estudio propone asociar las metas vitales obtenidas de E.M.V.A a las condiciones socioculturales de pertenencia y al bienestar psicológico. Los hallazgos de esta instancia de la investigación definen una tendencia acerca de cómo piensan, como sueñan y como construyen su futuro estos sujetos, de ningún modo se pretende dar respuestas definitivas sobre estas dimensiones que imponen una especial dinámica en las historias de cada sujeto, en su desarrollo personal y en el modo de funcionamiento como grupo adolescente.



Resultados

En este apartado es dable destacar que los resultados obtenidos se organizan en función de los interrogantes efectuados en este estudio.

- ¿Cuáles son las metas vitales que priorizan nuestros adolescentes sanjuaninos?

Según Cattáneo y Schmidt (2014) existen diez metas de vida; que a continuación se exponen:

I. Moral-Social-Familiar: Se define como la “importancia de proyectarse afectivamente hacia el encuentro exogámico, sosteniendo valores personales y tradiciones familiares que le permitirán lograr vínculos satisfactorios” (p. 35). Esta meta de vida se orienta más hacia el aspecto de interacción, con la familia y sociedad, caracterizando la interacción recíproca, y como fin el vínculo duradero.

II. Afectivo Interpersonal: Estas metas se vinculan con las “motivaciones intrínsecas de orden psicoactivo, fundamentalmente referidas a la tarea psíquica propia de la adolescencia y a la autopercepción de inestabilidad emocional, conflictos, confrontación con las figuras parentales” (p. 35).

III. Logros Materiales y prestigio: estas metas refieren a “la búsqueda de logros materiales y de prestigio social. Recoge ideas competitivas de ambición personal. Destaca además una motivación fundamental que tiende a alcanzar el lucimiento personal y el ejercicio de liderazgo” (p. 35).

IV. Logro Económico-Laboral: Estas metas responden a “expectativas de logro económico, ya sea través del estudio y una titulación que garantice remuneración o concretamente mediante un trabajo remunerativo. El sujeto puede anticipar independencia personal y posesión de bienes materiales a partir de su propio esfuerzo” (p. 35).

V. Afiliativa: Es aquella que se orienta a los “aspectos vinculados a la deuda generacional, es decir manifiestan ideas de retribución tanto al esfuerzo atribuido a los padres, básicamente relacionados con la crianza, como al compromiso de cumplir con las expectativas paternas de progreso depositadas en ellos/as” (p. 35).

VI. Idealista – Altruista: Estas metas aluden a la “coexistencia de ideas y sentimientos organizados por la voluntad del sujeto en torno a metas desiderativas, que expresan aspiraciones solidarias, altruistas, y que podrían brindar satisfacción personal” (p. 36).

VII. Presión Contextual: Se refiere a “la presión o mandatos que el contexto familiar y social ejerce sobre el sujeto a la hora de elaborar su proyecto personal” (p. 36); en sí misma no es una meta, sino que destaca el papel del contexto sobre sus opciones valorativas.

VIII. Capacitación como Medio: Estos propósitos se refieren a la “búsqueda de metas vinculadas a la capacitación educativa como medio, es decir, como un saber cómo hacer algo, más que aprender los fundamentos de por qué ese hacer; el objetivo es alcanzar pronta mejora de orden económico” (p. 36).



IX. Hedonista: Caracteriza en el adolescente el “profundo deseo de hacer ni más ni menos que lo que tienen ganas; evitando dificultades y posponiendo las responsabilidades hasta donde sea posible. Está abierto a las contingencias, vivir el día a día sin planificación” (p. 36).

X. Estándar-Conformista: Esta escala implica “el modo de pensarse que asume el sujeto, en cuanto a la posibilidad de una inserción laboral marcada muchas veces por la aceptación resignada y conformista ante las dificultades que le plantea el contexto” (p. 36).

Tomando como punto de partida las diez metas y siguiendo una perspectiva descriptiva de la lectura del Cuadro 1 (Véase Tabla 1), se puede verificar que en ambos grupos el cálculo de la media informa:

-Ambos grupos valoran en su mayoría la sub-escala III- Logros Materiales y Prestigio siendo un poco más significativa esta opción en los estudiantes de la institución privada CI (57%) que en la institución pública EB (53%)

-Complementariamente a este hallazgo se constata que la escala IV-Logro Económico-Laboral los estudiantes del EB priorizan estos valores en un 51%; mientras que los estudiantes de CI lo hacen en un 52%.

Estos resultados pueden definir la tendencia general de estos sujetos es inclinarse por valores materiales, al prestigio y al trabajo.

-La escala VI de metas asociadas al idealismo y altruismo es escogida por los adolescentes de ambos establecimientos; se constata una ligera diferencia de opción, el 47% de los estudiantes de la EB se identifican con esos valores y el 50% de los de la CI, contrastando con lo que pudiera anticiparse como supuesto, una institución que responde a valores religiosos probablemente debiera provocar en sus estudiantes la elección de metas vitales de la escala IV en primer término; pero como puede apreciarse esto no es así.

-Esta alternativa de elección se complementa con los valores que revela la escala II- Afectivo-Interpersonal, son los estudiantes de CI quienes en un 37% se inclinan por estas metas; mientras que de la EB un 34% realizan esta elección.

-Ambos grupos de adolescentes se inclinan por escoger la escala I-Moral-Social-Familiar (43%), entre sus prioridades, lo que da cuenta de adolescentes que valoran la familia, la interacción social, sin embargo, se evidencia que un 57% que no se inclina por esta valoración.

-Las subsiguientes escalas reportan valores con elevada similitud en ambos grupos.

Puede confirmarse entonces que ambos grupos tienden a optar por las escalas III; IV; VI. Esto da cuenta de adolescentes que buscan logros materiales y prestigio, también poseen como motivación el lucimiento personal. Sus expectativas se dirigen al logro económico, bien sea a través del estudio y la titulación; o bien mediante una actividad laboral concreta que les permita una remuneración. Se trata de sujetos que tienen interés por la independencia personal y la posesión de bienes materiales por vía del esfuerzo.

Estos valores coexisten con los que contiene la escala VI; en la que los adolescentes poseen ideas, sentimientos, deseos y aspiraciones de solidaridad, altruismo, lo que les brindaría satisfacción personal.



Tabla 1: Metas Vitales según prioridad de elección y por establecimiento

Escuela		I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.
EB	Media	43,17	33,72	53,43	51,93	23,93	47,13	19,85	18,30	22,11	13,98
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
CI	Media	42,64	37,15	57,11	52,17	23,32	50,62	20,84	19,01	22,72	14,83
	N	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81
T	Media	42,83	35,91	55,78	52,09	23,54	49,35	20,48	18,76	22,50	14,52
	N	127	127	127	127	127	127	127	127	127	127

Fuente: Base de Datos SPSS

En este estudio también se plantean interrogantes que vinculan a las metas vitales con la distancia de su hogar a la universidad que aspiran a ingresar; con el nivel educativo de los padres. También interesa saber cuál es la relación entre bienestar psicológico y metas vitales. Estos interrogantes buscan como respuesta conocer aspectos contextuales y personales que sustenten sus metas.

- Residir cerca o lejos de la universidad en la que aspiran estudiar ¿condiciona la elección de metas vitales?

Se puede apreciar que sea cual fuere la distancia (próxima, cercana, distante) las Metas Vitales que eligen conservan la tendencia descrita de priorizar las escalas III, IV, VI y I. Quienes se ubican a distancia próxima (hasta 2km) de las universidades escogidas serían quienes mayormente eligen como metas las escalas III y IV, vinculadas a lo material, a lo económico, así también lo idealista- altruista como proyecto vital. Tanto la cercanía física entre residencia y lugar de estudio como su facilidad de acceso por medio del transporte público, implica más posibilidades del educando de asistir a clases obligatorias como no obligatorias y consultas, aumentando el contacto directo con el saber académico como con las prácticas y rutinas relativas a la trayectoria académica. Por esta razón la variable distancia es un factor contextual significativo para que los adolescentes alcancen sus metas. (Véase Tabla2)



Tabla2: Relación entre Metas Vitales Prioritarias y Distancia

		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Distancia											
Cercano	Media	43,96	36,00	57,20	52,93	23,45	49,98	20,07	17,77	22,54	13,91
	N	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56
Distante	Media	42,32	35,76	53,70	51,24	23,59	48,60	20,57	19,56	22,63	15,06
	N	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63
Próximo	Media	42,17	36,33	63,00	56,50	26,33	53,83	26,50	20,33	21,33	15,17
	N	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Total	Media	42,83	35,91	55,78	52,09	23,54	49,35	20,48	18,76	22,50	14,52
	N	127	127	127	127	127	127	127	127	127	127

Fuente: Base de Datos SPSS

- La educación formal de los padres ¿condiciona la elección de metas vitales?

La educación formal recibida por los padres de los adolescentes suma a los factores contextuales promotores de ciertas metas vitales. Se pudo constatar que existe una relación significativa entre las metas vitales escogidas y la educación de los padres; a mayor nivel educativo hay una ligera tendencia a que los adolescentes prefieran las opciones III, IV, VI y I. (Véase Tabla3)

Tabla3: Relación entre Metas Vitales y Nivel educativo parental

		I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.
Niveleducativoparental											
bajo	Media										
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
medio	Media										
	N	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39
alto	Media										
	N	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63
T	Media										
	N	127	127	127	127	127	127	127	127	127	127

Fuente: Base de Datos SPSS



- El tipo de familia de la que el adolescente proviene ¿condiciona la elección de metas vitales?

El rol de la familia se torna aspecto contextual de relevancia en la construcción de proyectos futuro. Más aun, la conformación de nuevas configuraciones familiares en la actualidad genera nuestro interés por indagar la relación entre el tipo de familia y las metas vitales de nuestros adolescentes. Al respecto, la lectura de la tabla 4 indica que, sin importar el tipo de familia al que pertenezcan los adolescentes, eligen las escalas III, IV, VI y I como prioritarias. Esto marca un cierto pluralismo en sus elecciones. La escala I (Moral social familiar) es mayormente escogida por quienes poseen una familia típica, de padres y hermanos, mientras que es menos elegida por quienes poseen otros formatos familiares especialmente con presencia de padrastro o madrastra en su ámbito familiar. (Véase Tabla 4)

Tabla 4: Relación entre Metas Vitales y Tipo de Familia

Tipodefamilia		I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.
papá, mamá y hnos	Media	43,26	36,56	55,68	52,17	24,12	49,65	21,32	19,30	22,47	15,29
	N	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77
papá o mamá y hnos	Media	43,81	34,00	53,81	51,95	23,33	50,05	18,86	18,00	23,62	13,19
	N	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
papá o mamá	Media	41,77	36,77	61,62	52,85	21,77	48,46	21,08	16,77	23,23	12,62
	N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
papá y mamá	Media	40,50	35,75	56,00	53,50	23,25	51,25	17,75	18,00	20,50	14,00
	N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
otros	Media	41,75	34,50	56,50	54,25	22,25	45,25	17,00	19,75	22,75	15,00
	N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
mamá y padrastra o papá y madrasta	Media	34,33	31,33	50,67	44,67	20,67	45,67	23,00	16,67	17,67	13,67
	N	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Total	Media	42,83	35,91	55,78	52,09	23,54	49,35	20,48	18,76	22,50	14,52
	N	127	127	127	127	127	127	127	127	127	127

Fuente: Base de Datos SPSS



- ¿El Bienestar Psicológico de los adolescentes condiciona la priorización de ciertas metas vitales?

El factor personal de bienestar/felicidad da cuenta de si los adolescentes se aceptan a sí mismos; si son independientes o autónomos y cómo perciben sus proyectos. Se constata que aquellos estudiantes que poseen más alto nivel de bienestar psicológico, es decir se sienten muy satisfechos consigo mismos, tienden preferentemente a priorizar la escala III, IV, VI y I y quienes tienen bienestar psicológico medio o bajo, si bien eligen estas metas, lo hacen en un porcentaje ligeramente menor. (Véase Tabla 5)

Tabla 5: Relación entre Metas Vitales y Bienestar Psicológico

		I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.
Bienestar											
bajo	Media	42,12	34,78	54,75	52,10	23,45	47,84	20,04	18,20	22,00	14,12
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
medio	Media	42,89	36,53	55,32	52,00	23,68	49,84	21,84	20,08	23,08	15,45
	N	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
alto	Media	43,74	36,79	57,63	52,16	23,53	50,89	19,71	18,18	22,58	14,13
	N	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
Total	Media	42,83	35,91	55,78	52,09	23,54	49,35	20,48	18,76	22,50	14,52
	N	127	127	127	127	127	127	127	127	127	127

Fuente: Base de Datos SPSS

Conclusiones

Los sujetos entrevistados comparten como rasgo común el hecho de encontrarse afrontando decisiones acerca de su futuro. Los proyectos de vida se circunscriben a las representaciones de algo que no está presente aún pero que se tiene la intención de lograr, por eso se habla de metas. Este deseo que caracteriza a las metas genera movimientos, lo que motoriza al sujeto a comenzar a pensar cómo hacer, idear estrategias y decidir en base a sus características personales. La capacidad de elección y decisión para el logro de las metas significativas para cada sujeto no depende únicamente de las capacidades individuales; sino que cobra relevancia las oportunidades que brinda el contexto, es allí donde radica la opción por las estrategias a seguir el camino para lograr sus objetivos de vida.

Lo expresado conlleva “pensar en el contexto de pertenencia de los adolescentes, allí mismo donde habitan sus proyectos y se proponen metas en su amplio horizonte de expectativas, abre simultáneamente la posibilidad de incorporar la dimensión temporal y de trazar un itinerario singular y a la vez compartido, porque es imposible



pensar en la elaboración de un proyecto personal si no incluimos las variables de situación personal, subjetividad, contexto, valores, etc.” (Cattáneo& Schmidt, 2014, p.20).

Por esta razón, nuestro estudio tuvo en consideración algunos aspectos contextuales y personales que sustentan las metas vitales de los adolescentes sanjuaninos. En tanto, el acceso universitario cercano, la orientación educativa que brinda la familia, las actividades que los adolescentes efectúan fuera de su escuela, su satisfacción personal; son aspectos que se busca relacionar en pos de comprender el fundamento de sus motivaciones. En ese sentido, los hallazgos refieren que aquellos adolescentes que viven a una distancia inferior a 2km de la universidad a la que aspiran ingresar, tienden a señalar con mayor intensidad metas de las sub-escala III, IV y VI que quienes se ubican a distancia cercana y distante, esto define una dosis importante de realismo acerca de las posibilidades de concretar de modo más accesible su propósito de realización material, laboral. El nivel educativo de los padres y tipo de familia de los adolescentes son aspectos contextuales que también tuvimos en cuenta. Al respecto se puede decir que a mayor nivel educativo hay una ligera tendencia a que los adolescentes prefieran las opciones III, IV, VI y I, se consolida entonces el supuesto de una influencia positiva en relación a la construcción de aspiraciones y de progreso que provenga de padres que tuvieron la experiencia educativa de nivel medio y superior.

Respecto del tipo de familia, los hallazgos demuestran como tendencia que cualquiera fuese el tipo de familia al que pertenezcan, estos jóvenes eligen las escalas III, IV, VI y I como prioritarias. En esta línea, se puede interpretar que las configuraciones familiares de estos adolescentes en todos sus tipos son promotoras de búsqueda de metas materiales, de prestigio y de logros económico-laborales.

La escala I (Moral social familiar) es mayormente escogida por quienes poseen una familia típica, de padres y hermanos, mientras que es menos elegida por quienes poseen otros formatos familiares especialmente con presencia de padrastro o madrastra en su ámbito familiar. Este resultado obedece a la lógica de cotidianidad e interacción en un ambiente de familia tradicional, típica al que pertenecen. La realización de actividades extra escolares tales como las artísticas, deportivas y religiosas fue otro de los factores contextuales analizados; los resultados nos permiten constatar que independientemente de si realicen o no actividades extracurriculares vinculadas al arte, deporte o a la religión persiste la tendencia a elegir las escalas III, IV, VI y I. La pertenencia a espacios extraescolares donde reciban formación complementaria ya sea artística, deportiva o religiosa, es independiente de la decisión de los adolescentes en sus propósitos de realización material, laboral y de alcanzar sus proyectos por vía del esfuerzo.

La relación entre bienestar psicológico y metas vitales fue otro foco de interés en este estudio. Se constata que aquellos estudiantes que poseen más alto nivel de bienestar psicológico, es decir se sienten muy satisfechos consigo mismos tienden preferentemente a priorizar la escala III, IV, VI y I. Un bienestar psicológico alto es la condición de sentirse muy bien consigo mismo, de experimentar clima de felicidad por la propia existencia, este factor personal permite anticipar que la elevada satisfacción personal podría ser predictor de aspiraciones de logro y de poder, porque se trataría de adolescentes que disponen del recurso emocional para lograr sus proyectos, de la convicción de tener el poder personal para alcanzar sus metas, sus aspiraciones, sus proyectos.

En resumen, el estudio se ofrece como una doble invitación a:

- continuar indagando acerca de los adolescentes en tanto sujetos factibles de orientación educativa; ya que estos hallazgos nos devuelven un retrato de adolescentes sanjuaninos que perfilan metas de progreso, de superación, de búsqueda de oportunidades para ser y crecer.
- la necesidad de considerar nuevas miradas en los procesos de orientación educativa que las instituciones pueden considerar en el acompañamiento que se les brinda en instancias tan decisivas de sus proyectos vitales y de configuración de subjetividad.



Bibliografía

Casullo, M. M., & Solano, A. C. (2000). *Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos*. *Revista de Psicología*, 18(1), 35-68.

Cattáneo, M. E.; Schmidt, V. (2014). *Escala de Metas de Vida para adolescentes*. Buenos Aires. Paidós.

Palacio, J. y otros (comp.). (2014). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid. Ed. Alianza.

Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). D.F. México. McGraw Hill.

[i] *Proyecto de Investigación: Construcción de futuro de adolescentes de nivel medio de la provincia de San Juan. Período 2017-2018. Este estudio tiene como nota distintiva una mirada desde la realidad sanjuanina; fue realizada por un equipo de investigadores del Instituto de Investigaciones en Psicología Básica Aplicada (IIPBA- FFYH-UCCUYO). El equipo responsable de realizar esta investigación está constituido por: Hilda Mabel Guevara (Directora)- Jorge Bernat Gigantino (Co-Director). Investigadores: Laura Pizarro; Ana Marisa Di Santo; Estefanía Andrea Gaillez; Franco Bastías; Belén Cañadas y Ana Paula Gómez.*





B3.- Orientación en Adultos

LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS DE MENDOZA

Autor: Flores Magni, Melisa

Institución: Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras.

E-mail: melydi89@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se enmarca en dos proyectos matrices aprobados y subsidiados por la SeCTyP de la Universidad Nacional de Cuyo. El primero "Origen y evolución de los Servicios de Orientación en la provincia de Mendoza. Diversidad de modelos en distintos niveles y jurisdicciones" (2013-2015) y el otro, en curso, "Actualidad de los Servicios de Orientación en la provincia de Mendoza: problemáticas, perspectivas, modelos de abordaje y diversidad en las prácticas" (2016-2018).

El objetivo general de esta línea de investigación es "sistematizar la evolución de los Servicios de Orientación en los Centros educativos de nivel secundario de jóvenes y adultos (CENS) con el objeto de generar conocimiento teórico práctico que aporte sustento a los mismos".

Específicamente nos proponemos:

- Reconstruir la evolución y prácticas de los Servicios de Orientación en CENS a través de las voces de sus propios actores e informantes claves.
- Rastrear documentación interna sobre el trabajo en los Servicios en Sedes de Supervisión y en las instituciones.
- Sistematizar la información recabada a fin de darla a conocer y generar redes de profesionales.

La metodología utilizada es de tipo cualitativa, por tanto analítica e interpretativa. (Hernández Sampieri, 2010). Se trabaja con fuentes documentales, entrevistas en profundidad a informantes claves.

Algunos resultados parciales son: evidencia la falta de normativa, guías y modelos de orientación con que cuentan los integrantes de los Servicios de Orientación sumadas a otras problemáticas que transita esta modalidad, tales como la falta de resoluciones, un diseño curricular definitivo, y otras.

En esta modalidad, los Departamentos de Orientación han surgido como experiencias aisladas inicialmente en dos secciones de supervisión (nº 1 y nº 3) y en algunos CENS dependientes de éstas. Nacen a partir de decisiones institucionales apoyados por la una supervisora –Sra. Olga Pagliarulo- ante la necesidad de orientar a estudiantes y docentes.

Luego de un arduo rastreo bibliográfico resultó que es nula la documentación y/o investigaciones referidas a la existencia de Servicios de Orientación en esta modalidad en el resto del país. Sin embargo, recabamos información referida a espacios de intercambio de educadores de interés para la Educación de Jóvenes y Adultos.



Además de estos resultados se reconstruye la evolución historia de los servicios de orientación en CENS, realizando un aporte teórico y conceptual sobre la creación y el estado actual de éstos, y del trabajo interdisciplinario. Difundiendo acabada dicha investigación los resultados a fin de que impacten en los diversos ámbitos: profesional, institucional y político, a través de publicaciones.

Palabras claves: orientación educativa - escuela secundaria - jóvenes adultos.

Bibliografía

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina. Disponible en <http://www.crefal.edu.mx/crefal25/>

Consejo de Educación de Adultos de América Latina. Disponible en <http://www.ceaal.org/index1.php>

González, G.I. (Dir.), Couto, M. S., Navarta, N. V., Berlanga, L., Ríos, M., Abraham, M. V., Viggiani, A., Flores Magni, M., Traslaviña, C., Abraham, A. y Poccioni, R. (2016-2018) Actualidad de los Servicios de Orientación en la provincia de Mendoza: problemáticas, perspectivas, modelos de abordaje y diversidad en las prácticas. S.C.T. y P. - U.N.Cuyo. (www.uncu.edu.ar/documentacion-catalogo-proyectos).

González, G.I. (dir.), Navarta, N. V., Couto, M. S., Berlanga, L., Ríos, M., Abraham, M. V., Viggiani, A., Flores Magni, M., Traslaviña, C (2013-2015) Origen y evolución de los Servicios de Orientación en la provincia de Mendoza. Diversidad de modelos en distintos niveles y jurisdicciones. S.C.T. y P. - U.N.Cuyo. (www.uncu.edu.ar/documentacion-catalogo-proyectos).

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2006). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.

Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. Estado del conocimiento. (2011) en DiNIECE / Serie Informes de Investigación N° 3. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.



IMPORTANCIA DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LOS INSTITUTOS SUPERIORES DE FORMACIÓN DOCENTE (ISFD)

Autores: Diana Bunge P, Fraca, C., Ferre Mora, A. A.

Institución: Universidad Católica de Cuyo

E-mail: pauladianabunge@gmail.com, anna.ferremoral@gmail.com

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo “indagar los motivos por los cuales los estudiantes eligieron la carrera docente, las expectativas iniciales que acompañan dicha elección, y reconocer los aportes que la Orientación Educativa ofrece a los estudiantes de los I.S.F.D.” Para ello se utilizó el cuestionario (de administración directa y personal) como técnica de recolección. Y como muestra se recurrió a 51 estudiantes de primer año del Profesorado de Educación Primaria pertenecientes a dos Institutos Superiores de Formación Docente de la Provincia de San Juan. Uno de gestión pública ubicado en el Departamento de Caucete (Instituto 1) y otro de gestión privada, ubicado en el Departamento de Rivadavia (Instituto 2).

Ante las nuevas y variadas circunstancias que atraviesa cada I.S.F.D. se hace necesario problematizar los modelos educativos predominantes y reflexionar sobre nuevos aportes que den respuestas a las diferentes demandas que plantea la sociedad. Por ello, como expresa Marina Müller, “estamos en el momento preciso para reafirmar la tarea educativa como proceso orientador, como acompañamiento de la continua conquista de convertirnos en más humanos, con afán de personalizarnos y solidarizarnos con nuestra especie, de interrogarnos y reflexionar desde los valores, desde lo que elegimos preservar y desarrollar como vida de mejor calidad, de mayor humanidad.[...] Frente a éstos requerimientos de la educación actual “la institución escolar emplea en forma inadvertida e implícita estrategias de selección, excluye a los que no se “adaptan” al sistema, y crea distancia respecto a la vida cotidiana”. (Müller, Docentes Tutores, 1998, págs. 21-24)

En este escenario, que tienen como protagonistas a los adolescentes y jóvenes que finalizan la Educación Secundaria, “las prácticas de orientación se vuelven cada vez más necesarias, fundamentales para acompañar y fortalecer sus trayectorias[...] El desafío de orientar está planteado. Se trata de acompañar significativamente, desde los diversos espacios que habiliten para tal fin, a quienes están ensayando posibilidades, explorando alternativas, a aquellos que intentan acceder o han visto truncados sus proyectos educativos, a estudiantes que por diversos motivos quieren mejorar su aprovechamiento de la enseñanza o moverse dentro del sistema de educación superior o migrar hacia el ámbito de la formación profesional de oficios. La orientación que se ofrezca debe ser pertinente, específica, relevante y oportuna.” (Coronado & Gómez Boulin, 2016, pág. 20)

Teniendo en cuenta las necesidades educativas de los actores involucrados en el sistema educativo, específicamente en la Educación Superior, es el profesional en psicopedagogía quien está preparado para abordar la realidad que hoy se nos presenta. El psicopedagogo/a, como expresa Guinot, es quien “puede evaluar las necesidades de personas y grupos, estableciendo los métodos, instrumentos y técnicas necesarias para llevar adelante procesos de aprendizaje sanos. Además es quien va a marcar y asesorar a los profesionales, maestros y enseñantes, para que la organización y el trabajo de la escuela sea el indicado. El psicopedagogo está preparado desde el punto de vista de la enseñanza, y por ello es el profesional indicado para guiar, y animar a todos los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.” (Guinot, 2015).



Orientación Educativa

“Al finalizar la escuela secundaria se comienza a transitar un camino marcado por el pasaje (más o menos rápido, más o menos prolongado) desde la adolescencia hacia la adultez. Muchos jóvenes tienen la sensación de que en esta etapa se define su futuro. Nada más lejano a lo que efectivamente ocurre. La vida no es una línea recta ni puede diseñarse como si fuese un programa computarizado. Ofrece recodos y los trayectos no son definitivos. La elección de un proyecto de vida está sujeta y abierta a modificaciones en una sociedad que cambia vertiginosamente. Los interrogantes ¿qué hacer? y ¿quién ser? suponen respuestas que se construirán a lo largo del tiempo. No hay elecciones de estudio y/o trabajo, únicas y permanentes. Se renuevan cotidianamente, incluso cuando se reelige, ya que reelegir es una forma particular de elegir. Elegir quién ser y qué hacer no es una cuestión necesariamente consciente, todo lo contrario: es un proceso regido por el inconsciente. Esto produce que, en ocasiones, resulte difícil reconocer el móvil de los propios comportamientos. Sin embargo, este aspecto lejos está de irresponsabilizarnos por la construcción personal propia. Elegir será siempre optar por algo y al tomar esa decisión se aprende a convivir con dudas e incertidumbres. Elegir es también aprender a comprometerse con lo que se toma y a tolerar la pérdida de lo que se deja” (Rascovan, 2012)

En este contexto la orientación educativa es entendida como, “un proceso sistemático, integrado al proceso educativo. Como tal es un conjunto de estrategias y procedimientos llevados a cabo con el fin de proporcionar a quienes se encuentran en una situación de toma de decisiones, información, acompañamiento, asesoramiento, asistencia, seguimiento y apoyo, desde una perspectiva que destaca la prevención y la promoción de los sujetos” [...] La orientación apunta, por lo tanto, a sumar protagonismo al alumnado, como destinatarios de todos los esfuerzos del sistema. Asimismo a darle voz a sus inquietudes y problemáticas, implicando a los miembros de la organización para su análisis, reflexión y búsqueda cooperativa de soluciones.” (Coronado & Gómez Boulin, 2016, págs. 119-122).

Teniendo en cuenta lo expuesto, a continuación se describen los “tipos de orientación” mencionados por Marina Müller:

Orientación educativa: procura el mejor rendimiento académico, el desarrollo de las aptitudes, la integración a la institución educativa por parte del alumno; énfasis en el aprendizaje.

Orientación vocacional-profesional: ayuda a encontrar ocupaciones y profesiones armonizando las aptitudes y motivaciones personales con los requerimientos sociales.

Orientación personal: busca una mejor integración del sujeto consigo mismo y con los demás; su ámbito se encuentra en las ideas, motivaciones, valores, las fantasías y ansiedades, las problemáticas del individuo. (Müller, Docentes Tutores, 1998, pág. 61).

Resultados

Teniendo como fundamentos teóricos los autores mencionados en los párrafos precedentes y de acuerdo a los resultados alcanzados, podemos afirmar que los estudiantes encuestados, en primer lugar, “buscan enriquecimiento individual en la tarea profesional u ocupación a realizar, ya que enfatizan el desarrollo personal y el logro de experiencias enriquecedoras en el desempeño laboral”(Moreno & M. de Faletty, 2015). Y en segundo lugar



“con su conducta de elección de una carrera u ocupación determinada pretenden protegerse de eventuales riesgos, dificultades y peligros futuros. Consideran que las carreras u ocupaciones son un importante instrumento para afrontar el futuro”(Moreno & M. de Faletty, 2015).

Además, es necesario expresar y resaltar que, la presente investigación deja planteada y justificada la necesidad de incorporar la Orientación Educativa en las Instituciones de Educación Superior. La cual, como afirma Bisquerra (1996) significa “un proceso de ayuda continuo y sistemática, dirigido a todas las personas en todos sus aspectos, poniéndose un especial énfasis en la prevención y el desarrollo (personal, profesional y social) que se realiza a lo largo de toda la vida.”(Bausela Herreras, 2006) Así, del total de alumnos encuestados, el 63% nunca recibió Orientación Vocacional, y del 37% restante (que sí la recibió) el 12% no está conforme con el proceso ejecutado, y de ellos el 10% lo realizó en la Educación Secundaria. Además de los estudiantes que no están conformes con el proceso, es posible leer las siguientes respuestas:

“Porque me salió que debía tomar una rama muy diferente a la que yo elegí”

“Porque no me decidió”

“Porque cuando hice el proceso no tenía en mente estudiar en la carrera que estoy actualmente”

“Porque terminé eligiendo lo que me gusta”

“En el Colegio tuvimos una materia destinada a la Orientación, en mi caso no me sirvió porque comencé a estudiar otra carrera distinta de lo que me indicaban los test. Comencé el cursillo y me di cuenta que no era lo mío y me cambié”.

También se debe rescatar que al momento de la recolección de datos, si bien el 92% de los estudiantes está conforme con encontrarse cursando en un Instituto de Formación Docente, el 53% de ellos previamente inició otra/s carrera/s. Es decir, que si bien existe un alto porcentaje de conformidad con la elección realizada, existen indicadores que señalan la posibilidad de mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo el 75% de los estudiantes no destinan un horario para estudiar y un 37% no dispone de un lugar para tal fin. En el Instituto 1 el 25% de los estudiantes expresa tener dificultades en Matemática, y en el Instituto 2 el 48% en Ciencias Sociales.

Y es posible leer las siguientes respuestas:

“Me cuesta resolver problemas” (Matemática)

“Me cuesta mucho todo” (Matemática)

“Me cuesta en el momento de los cálculos” (Matemática)

“Me cuesta más el tema de la Historia” (Ciencias Sociales)

“No le entiendo, me cuesta” (Lengua y Ciencias Sociales)

“Porque requiere de muchos contenidos que por ahí son difícil de estudiar” (Ciencias Sociales)

Lo cual expone que la Orientación Educativa puede beneficiar tanto a los estudiantes como a los docentes de la Educación Superior, buscando siempre mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, como dice Marina Müller, “la orientación es una estrategia de prevención primaria. Es un abordaje del aprender, no



solo en sujetos que presentan perturbaciones, sino en sujetos y grupos de aprendizaje <<sano>>. Es un estilo de trabajo, una forma de acceder al campo de estudio. Toma en cuenta la originalidad de lo cualitativo, de lo peculiar y propio del sujeto y de la familia, que son siempre singulares, irrepetibles, altamente diferenciados y únicos...” (Müller, Docentes Tutores, 1998)

Conclusión

La formación docente en Argentina, y en San Juan, tiene un valor social y cultural que (a pesar de las dificultades conocidas) todavía significa “respeto”, “prestigio” y “formación”. Y para que dicha carga social y cultural tenga fundamento y veracidad, es necesario que todos los involucrados en el Sistema Educativo y específicamente en la Educación Superior, se hagan cargo y asuman la responsabilidad de sus tareas.

Entonces, si pretendemos que los estudiantes de las carreras de formación docente (concretamente docentes de Educación Inicial y Primario) estén preparados para su futuro rol, conviene pensar dispositivos de ayuda, de manera tal que los futuros docentes ingresen, transiten y egresen de su formación con orgullo y responsabilidad ante la profesión por asumir. Como así también estén preparados para asimilar las constantes y profundas transformaciones que se produce en la enseñanza, en las instituciones educativas y en los contextos sociales en las cuales se hayan insertos. En este sentido, deberíamos mostrar instituciones educativas coherentes, íntegras y eficientes que aseguren mecanismos ágiles, dinámicos y permanentes de formación y preparación para el futuro desempeño profesional de sus estudiantes.

Así, tras las ideas desarrolladas es posible concluir que las motivaciones expresadas por los estudiantes corresponden a las denominadas intrínsecas, por lo tanto el mayor porcentaje de estudiantes disfruta de las actividades que deben realizar sobre su formación docente. Además, las expectativas manifestadas pueden clasificarse como expectativas de eficacia, y por ello puede decirse que en la mayoría de los casos son realistas y alcanzables, es decir que los estudiantes tienen en cuenta sus propias capacidades al momento de enfrentar una tarea.

La mayoría de los estudiantes provienen de otras carreras y en general, pasaron por más de una antes de inscribirse en la formación docente; por lo tanto se infiere que dichos estudiantes podrían no haber escogido la formación docente como primera opción, quizás por la desvalorización social que atraviesa la profesión. También, se identificaron ciertas dificultades de aprendizaje en los estudiantes, como por ejemplo problemas en la comprensión de algunas materias, recurrir a la memoria ante la falta de comprensión, dificultades con materias muy extensas y sobre todo al momento de rendirlas, pocos finales aprobados, entre otras tantas. Además se identificaron problemas con los docentes de algunas materias, en cuanto a explicaciones muy breves o que resultan poco claras. Para ellos la Orientación Educativa puede ofrecer diferentes métodos o estrategias (tanto de enseñanza como de aprendizaje) que permitan mejorar los hábitos de los individuos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De los estudiantes que sí han realizado un proceso de Orientación Vocacional (en la Educación Secundaria o de manera privada) la mayoría considera que dicho proceso fue útil y les ayudó a conocer un poco más de sí mismos. A pesar de que existe una normativa legal, tanto a nivel nacional como provincial, que estipula la incorporación de la orientación vocacional en los Institutos de Educación Superior, en la realidad esto no se lleva a cabo.

Por todo lo anterior, la Orientación Educativa supondría un beneficio para toda la Educación Superior, ya que las Instituciones podrán realizar un seguimiento, acompañamiento y orientación de sus estudiantes, y de ese modo se beneficiarían todos aquellos que estén involucrados en el proceso educativo, no solo los estudiantes, sino también los docentes, directivos, familiares y en general la comunidad a la cual pertenecen.



Entonces como propuesta superadora se sugiere que las Instituciones de Educación Superior deberían incorporar en su Proyecto la Orientación Educativa, y para ello convendría conformar un equipo interdisciplinario de orientación educativa, el cual analizará cada situación y buscará la mejor opción tanto para el/los estudiantes, como así también para el/los docentes. Además debería tener profesionales de psicología, trabajo social, docentes tutores y psicopedagogía; éste último (en el caso de convenir un organizador) podrá coordinar las tareas. Así, la acción de este equipo deberá estar adecuadamente distribuida, para ejercer una labor verdaderamente orientadora, tanto para los directivos, los docentes y los estudiantes de toda la Institución, durante todo el año académico.

También sería necesario disponer de un análisis de la realidad en la cual se hallan inmersos los estudiantes, sus familias, el grupo de docentes, los directivos, porteros, otras Instituciones cercanas de importancia y cualquier otro sujeto o Institución involucrado en el proceso educativo, para de ese modo poder determinar por qué, cuándo y cómo realizar las acciones necesarias.

Entonces se podría aplicar la idea de Mónica Coronado y María José Gómez Boulin desarrollada en el libro "Orientación, tutorías y acompañamiento en Educación Superior", quienes plantean que los equipos podrían ofrecer: cursos de ingreso para fortalecer, ampliar y consolidar los conocimientos básicos. Estrategias de estudio y aprendizaje. Procesos de orientación vocacional. Programas de becas y apoyo a estudiantes que trabajan y estudian. Acompañamiento y orientación en problemáticas académicas, como también extraacadémicas. Programas de mejora de la docencia y de los equipos administrativos. Fortalecimiento de las actividades de participación en actividades institucionales. Y ofertas de programas de reorientación.

De esta manera, no debe olvidarse que la Orientación Educativa comprende una multitud de procesos de diversa naturaleza, y es por eso que puede ser incorporada desde el periodo del cursillo y posteriormente también, para el acompañamiento de toda la trayectoria educativa de los estudiantes.

Bibliografía

- Adriel, M. L. (Diciembre de 2013). Trabajo de Tesis: "El cuerpo del psicopedagogo: construcción cultural protagonista de su práctica profesional". Mar del Plata, Argentina. Obtenido de http://redi.ufasta.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/368/2013_P_020.pdf?sequence=1
- Aguerrondo, I., Vezub, L., & Clucellas, Mariana. (2008). Las instituciones terciarias de formación docente en la Argentina. Subproyecto: "Caracterización de los Institutos de Educación Superior con oferta de formación docente", UNESCO; iiep, Buenos Aires. Obtenido de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89789/Las%20instituciones%20terciarias%20de%20formaci%C3%B3n%20docente%20en%20la%20Argentina.pdf>
- Alliaud, A. (2007). Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. Ediciones Granica. Obtenido de <https://bibliodarq.files.wordpress.com/2016/07/3-alliaud-a-los-maestros-y-su-historia-los-orc3adgenes-del-magisterio-argentino.pdf>
- Alliaud, L. (2010). LA FORMACIÓN DOCENTE. ESTADO DE SITUACIÓN Y DESAFÍOS A FUTURO. Voces del Fénix. Revista del Plan Fénix(3). Obtenido de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar>
- Bausela Herreras, E. (2006). Áreas, contextos y modelos de orientación en intervención psicopedagógica. REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS(12). doi:ISSN 0718-1310
- Cámpoli, O. (2004). LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA REPÚBLICA ARGENTINA. Buenos Aires: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina (IESALC). Obtenido de <http://www.oei.es/historico/docentes/>



[info_pais/informe_formacion_docente_argentina_iesalc.pdf](#)

- Castorina, J. (1995). *LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Y LA PRÁCTICA PSICOPEDAGÓGICA*. EN SCHLEMMERSON, S. (Comp.) "CUANDO EL APRENDIZAJE ES EL PROBLEMA". Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Coronado, M., & Gómez Boulin, M. (2016). *ORIENTACIÓN, TUTORÍAS Y ACOMPAÑAMIENTO EN EDUCACIÓN SUPERIOR*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc. doi:ISBN N° 978-987-538-436-1
- Davini, M. C. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Área de Desarrollo Curricular. Obtenido de https://cedoc.infed.edu.ar/upload/DAVINI_Cristina._Acerca_de_las_practicas_docentes_y_su_formacion_1.pdf
- Greco, M. B., Alegre, S., & Lev, G. (2014). *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención* (Primera ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. doi:ISBN 978-950-00-1014-6
- Guinot, J. (12 de Enero de 2015). *Psicología Granollers*. Obtenido de <http://psicologiagranollers.com/es/noticias/2015/01/12/la-importancia-de-la-psicopedagogia-en-la-educacion-de-futuro>
- Merino, M., & Pérez Porto, J. (2012). *definicion.de*. Obtenido de <https://definicion.de/motivacion/>
- Molina Contreras, D. L. (26 de Septiembre de 2004). *Concepto de Orientación Educativa: diversidad y aproximación*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1). doi:ISSN: 1681-5653
- Morales Trejos, C. G. (1 de Enero de 2015). *Orientación Educativa e Interculturalidad: Aportes teórico-prácticos al quehacer profesional en Orientación*. *Actualidades Investigativas en Educación*, XV(1). doi:ISSN 1409-4703
- Moreno, J. E., & M. de Faletty, R. (2015). *Claves para la evaluación y orientación vocacional. Valores, proyecto de vida y motivaciones* (Primera ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Lugar. doi:ISBN: 978-950-892-486-5
- Müller, M. (1994). *Descubrir el camino. Nuevos aportes educacionales y clínicos de Orientación Vocacional* (Primera ed.). Buenos Aires, Argentina: Bonum. doi:ISBN: 950-507-394-1
- Müller, M. (1998). *Docentes Tutores*. Buenos Aires: Bonum.
- Müller, M. (2010). *Orientar para un mundo en transformación* (Tercera ed.). Buenos Aires: Bonum. doi:ISBN 978-950-507-811-0
- Pestana, M. E., Gutiérrez, I., & Arámbula, V. (Mayo de 2015). *Adolescencia y Adultez: su proceso educativo*. Obtenido de <https://desarrolloadolescenteyadulto.weebly.com/desarrollo-cognitivo1/caracteristicas-del-desarrollo-cognitivo-del-adolescente>
- Rascovan, S. (2012). *Los jóvenes y el futuro. Programa de orientación para la transición al mundo adulto*. Argentina: Novedades Educativas. Noveduc. doi:ISBN 9789875383319
- Serie Didáctica N°93: Tutoría. (Diciembre de 2008). *Serie Didáctica(93)*. Obtenido de http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/snie/pais/tucuman/producciones/docs/serie_didactica_n93.pdf
- Vezub, L. F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad*. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(1), 23. doi:ISSN 1989-639X (edición electrónica)



PROYECTO DE VIDA DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS JÓVENES Y ADULTOS.

Análisis de la modificación de sus dimensiones en alumnos del C.E.N.M.A. 151 Anexo Barrio Cerveceros. Ciudad de Córdoba. Argentina.

Autoras: Araceli Serini, Mayra Sánchez, María Eugenia. Issaly y Cecilia Evelin Medicina.

Institución: Universidad Provincial de Córdoba-Universidad Nacional de Córdoba –C.E.N.M.A. N° 151 Anexo Cerveceros. Córdoba. Argentina.

E-mail: araceliserini@gmail.com

Introducción

El presente trabajo sintetiza una investigación realizada durante los años 2016 y 2017 sobre diferentes dimensiones del proyecto de vida de la población de estudiantes del C.E.N.M.A 151 Anexo Cerveceros de la Ciudad Capital de la Provincia de Córdoba, Argentina.

Se comienza compartiendo datos, normas y teorizaciones sobre la institucionalidad C.E.N.M.A. y describiendo específicamente aquellos aspectos del anexo en el cual se realizó el trabajo; vinculados a la pregunta de investigación.

Posteriormente se define conceptual y legalmente qué se entenderá en este documento por Proyecto de Vida y cuáles serán las dimensiones a analizar.

Luego se describe la metodología que se utilizó para el relevamiento y el análisis de los datos para finalmente concluir, que en la población objeto de estudio la única dimensión del proyecto de vida que se asocia al regreso a la escolaridad formal obligatoria es la dimensión "recursos disponibles" y en ella se priorizan, casi con exclusividad, los factores económicos-financieros.

Desarrollo

Según la Ley de Educación Nacional (1), la escolaridad obligatoria y una trayectoria escolar teórica (Terigi, F, 2010) finalizaría completando la escuela secundaria a una edad máxima de 18 años. Estas trayectorias teóricas no siempre coinciden con las trayectorias reales de los estudiantes. Por eso, contemplando a aquellas personas que han quedado fuera del sistema educativo formal por diferentes causas, además de la escuela secundaria "tradicional", fue creada la modalidad de jóvenes-adultos cuya misión principal es la de garantizar el derecho a la educación y la posibilidad de finalizar la escolaridad obligatoria para todos aquellos ciudadanos que no la hayan completado en la edad establecida legalmente. La educación para adultos, fue concebida como "la educación de los que quedaron fuera del sistema", entendiéndose como una "educación remedial"(Hisse, M; 2009).

En la Provincia de Córdoba, las modalidades educativas estatales para jóvenes y adultos cuentan con varios formatos escolares y con propuestas de programas socioeducativos. Esta investigación pone foco en aspectos puntuales de la modalidad C.E.N.M.A.

Los C.E.N.M.A.s son centros educativos secundarios para jóvenes y adultos y proponen una modalidad presencial de tres años de duración. Se instalan en edificios que comparten con otras instituciones (desde otros niveles educativos como los I.P.E.T. o I.P.E.M. hasta programas socioeducativos como C.A.J. o C.A.I. o de terminalidad como el P.I.T.) (2)



Los C.E.N.M.A.s tienen una sede donde, además de realizarse las actividades académicas, se ubica su equipo directivo. Informalmente se conocen como C.E.N.M.A. madre. De ella dependen una serie de Anexos que cuentan, en general, con menor cantidad de estudiantes en sus matrículas que los C.E.N.M.A. madre.

Cada Anexo tiene, a su vez, una coordinadora o un equipo de coordinación. En el C.E.N.M.A. 151 Anexo Cerveceros existe un equipo de coordinación con una coordinadora y una asistente administrativa de carácter transitorio y con una población aproximada anual promedio de 85 estudiantes (la matrícula tiene variaciones estacionales) repartidos en tres cursos (primero, segundo y tercero). Allí se dictan durante esos años cantidad de 13 asignaturas. El título que otorga es equivalente a otras modalidades del sistema educativo obligatorio formal.

Los estudiantes que allí concurren tienen entre 18 y 54 años, siendo mayoría menores de 25 años (60% entre 18 a 25 años, 20% entre 26 a 35 años y 20% de 36 a 54 años). Mujeres jefas de familia, beneficiarios de distintos planes sociales, adultos y jóvenes que necesitan completar la escuela por urgencias laborales o por las exigencias que les impone el mercado del trabajo, jóvenes en conflicto con la ley y adultos emigrados de países vecinos. El trabajo de estos estudiantes es generalmente informal, encontrándose el 40% desempleados (datos 2016-2017). Estas características socio-económicas y demográficas de los estudiantes promueven la interrupción las trayectorias escolares.

En este contexto y por estos estudiantes es que surge la pregunta de investigación:

¿Cuáles son las modificaciones en las dimensiones del proyecto de vida que tienen los alumnos luego del cursado en el C.E.N.M.A 151 Anexo Barrio Cerveceros?

El objetivo fue identificar cuáles eran las dimensiones del proyecto vital más afectadas positivamente por transitar este espacio escolar y cómo se modificaban. Este objetivo respondía a la creencia de que las conclusiones podrían resultar un insumo para pensar estrategias de acompañamiento a las trayectorias escolares de nuevos estudiantes compartiendo con Llosa, Sirvent, Toubes y Santos (2001) que la demanda educativa puede diferenciarse en dos, la demanda potencial y la demanda efectiva. La primera, alude al conjunto de población con necesidades objetivas en materia de educación permanente que puede ser traducidas en al ámbito educativo o no. La segunda, se refiere a las aspiraciones educativas que se efectivizan en la participación en alguna instancia educativa formal. Así, para que una persona decida efectivizar su demanda tiene que darse un interjuego entre aspectos objetivos y subjetivos de cada trayectoria que deviene de un entramado de hechos y procesos de construcción de sentidos propios de cada historia de vida. Según Llosa et. al. (2001), la demanda efectiva implica un proceso complejo de reconocimiento de las necesidades educativas, la manifestación del interés subjetivo, y la identificación de un espacio que permita satisfacer dicha necesidad.

El análisis de las dimensiones de los proyectos de vida modificadas por transitar un C.E.N.M.A. podría servir para colaborar con que la demanda potencial se convierta en demanda efectiva y las trayectorias interrumpidas dejen de serlo.

Explicitada y contextualizada la pregunta de investigación se torna necesario definir qué habrá de entenderse por Proyecto de Vida. Este concepto, profundizado desde diferentes líneas teóricas por psicólogos, psicopedagogos, educadores; ha ido modificándose paralelamente por un lado a la definición de adolescencia, juventud y adultez y por otro a la definición de ciencias y a sus paradigmas, dogmas o doctrinas reinantes. La idea de Proyecto de Vida anteriormente se orientaba a la elección de una profesión. El Proyecto de Vida estaba vinculado a la constitución en cada ser humano de la identidad ocupacional entendida como la representación subjetiva de la inserción

concreta en el mundo del trabajo. A partir de ella, un sujeto podía autoperibirse incluido o excluido (Casullo, 1996). Sin embargo, actualmente, en diferentes ámbitos académicos se encuentran frecuentes consensos sobre que el Proyecto de Vida se vincularía no solo a la esfera laboral/profesional de las personas sino que incluiría el desarrollo de la existencia de los sujetos tanto en los aspectos individuales, familiares, laborales, académicos y sociales cada vez que estos se propongan construir visiones personales a futuro (Aisenson, 2011).



Para este trabajo, siguiendo los aportes de Flores Crispín (2008) y García Camacho (2002) el Proyecto de Vida sería una construcción activa, impulsada por la motivación personal, que expresa la imagen de sí mismo e implica un proceso de exploración y formulación de objetivos (metas), formando un plan de acción a partir de la evaluación de recursos disponibles que permita el desarrollo personal y el logro de metas.

El Proyecto de Vida cuenta con elementos que se interrelacionan. Para la presente investigación, se priorizaron y se consideraron relevantes las siguientes dimensiones:

la planificación de las metas,

la posibilidad de logro,

la evaluación de los recursos disponibles, ya sean afectivos o económicos

y la fuerza de motivación.

Diseño metodológico y trabajo de campo

Durante la investigación se utilizó un enfoque de tipo cualitativo, descriptivo con diseño de corte trasversal.

Para operacionalizar las cuatro dimensiones del Proyecto de Vida que se mencionaron en el apartado anterior, se decidió tomar la escala de evaluación del Proyecto de Vida de García Camacho (2002). Si bien en su diseño original se aplica a adolescentes de 13 a 18 años, se consideró un instrumento susceptible de ser utilizado con la población de estudiantes C.E.N.M.A. luego de ajustes metodológicos. La escala original se aplica tanto de manera individual o grupal. Consta de 10 ítems, 3 de ellos formulados como preguntas con opciones de respuestas dicotómicas, y los 7 restantes con opciones de respuesta en escala de 0 a 4. Los ítems se dividen en 4 áreas coincidentes con las dimensiones de Proyecto Vital previamente mencionadas (Planeamiento de metas, Posibilidad de logros, Disponibilidad de recursos y Fuerza de motivación).

En la aplicación en el Anexo Barrio Cerveceros C.E.N.M.A. 151 los ítems fueron convertidos en preguntas abiertas y se trabajaron en diferentes instancias.

Talleres con estudiantes coordinados por un miembro del equipo y un observador participante. En total se realizaron 16 (dieciséis) y en ellos participaron la totalidad de los estudiantes que asistían a clases el día en que se realizaba la actividad. 10 (diez) durante 2016, 6 (seis) durante 2017.

Entrevistas grupales semi-estructuradas. 4 (cuatro). Una para cada curso en 2016 (tres en total) y 1 (una) en 2017 a los nuevos estudiantes del C.E.N.M.A.

Conclusiones

Luego del relevamiento y análisis de datos, se concluye a modo de síntesis, que el Proyecto de Vida de los estudiantes se ve modificado en todas sus dimensiones, destacando los siguientes aspectos:

La planificación de las metas: los estudiantes que ingresan a primer año fijan objetivos a largo plazo y pueden visualizar hasta su vejez metas poco concretables con los recursos disponibles, en cambio los de tercero fijan metas cortoplacistas y con criterios más realistas.

La fuerza de motivación: al ingresar al C.E.N.M.A los estudiantes perciben que la motivación radica en obtener un título secundario para mejorar sus condiciones laborales o tener una mejor inserción, cumplir con lo que en su momento quedó pendiente de terminar y/o convertirse en un ejemplo para sus hijos.

La posibilidad de logro: en los primeros años existe el deseo, percibido como posible, de terminar sus estudios universitarios para obtener estabilidad laboral. Llegando a tercer año algunos enuncian proyectos a corto y largo



plazo en términos de visión de familia y a inmediato o corto en relación a la continuación de sus estudios de poca duración u oficios.

La evaluación de los recursos disponibles: red de contención familiar que facilitan el cursado, evaluación de sus recursos económicos para poder llevar adelante sus estudios.

Así, la pregunta de investigación ¿cuáles son las modificaciones en las dimensiones del proyecto de vida que tienen los alumnos luego del cursado en el C.E.N.M.A 151 Anexo Barrio Cerveceros? generó la aparición de nuevos interrogantes más que respuestas concluyentes.

Sobre las necesidades reales de los jóvenes adultos que vuelven a retomar sus estudios en este tipo de instituciones surge la pregunta ¿por qué se elige una modalidad que presenta mayor complejidad y demanda mayor esfuerzo en la cursada que otras modalidades educativas (como los Programas de Terminalidad Educativa, P.I.T. por ejemplo) cuando la totalidad de los estudiantes manifiesta que sus trayectorias escolares se interrumpieron porque los I.P.E.M., I.P.E.T. o Colegios (secundarios acorde a trayectorias escolares sin interrupciones con bachilleratos comunes, orientados o técnicos) resultan demasiado restrictivos, estrictos y exigentes en términos de demanda académica y horaria? Según los datos relevados, estas necesidades varían de una manera significativa entre los estudiantes del primer año y los de tercer año. Si bien en los tres años se mantiene la necesidad de finalizar la escolaridad obligatoria, los estudiantes de primer año sostienen que visualizan en su Proyecto de Vida la continuidad de estudios terciarios o universitarios, mientras que los estudiantes de tercer año priorizan la inserción o el mejoramiento de las condiciones laborales exclusivamente y (en caso de planear algún tipo de espacio de formación) se limita casi con exclusividad a las propuestas de formación en oficios de los que se dispone con cercanías a la escuela. La pregunta que surge frente a esto es ¿cómo impacta el trayecto C.E.N.M.A. en la desmotivación sobre continuidad de trayectos formativos “formales” o cómo el tránsito por C.E.N.M.A. motiva la inserción laboral y sus expectativas de logro?

Sobre las motivaciones que manifiestan los estudiantes al momento de reflexionar sobre sus Proyectos de Vida, se prioriza la de aumentar el estatus socio económico a través de trabajos formales pero en los cuales la incidencia de la educación formal tendría poco impacto. Los estudiantes invocan con mayor frecuencia la necesidad de proyectos de “corto” plazo, considerando corto la duración de semanas o meses.

A medida que los estudiantes avanzan en sus trayecto formativo en el C.E.N.M.A., hacen referencia más frecuentemente a la necesidad de destinar al menor gasto intelectual posible a la concreción de un Proyecto de Vida pero siempre vinculado a la necesidad de salir de la posición actual.

Cuando se refieren a mejores trabajos hacen referencia al caudal de ingresos. Nociones como las de responsabilidad y esfuerzonunca aparecen de manera explícita en los relatos de los participantes, frente a la inclusión de ellas en las consignas de los talleres, en el trabajo con sus emergentes o en las preguntas disparadoras de las entrevistas grupales; los estudiantes las asocian al pesar, a la tristeza y no a la construcción de un Proyecto de Vida que se asocie a las libertades que podrían suponer la adultez.

La adquisición de un título secundario se prioriza no así el acceso a conocimiento, información y/o formación académica. El título secundario es vivido como llavede acceso al dinero. El Proyecto Vital prioriza casi con exclusividad el progreso económico-financiero.

La mayoría de los estudiantes son padres/madres ya al momento de ingresar al C.E.N.M.A. Los clásicos parámetros de la formación del hogar, la elección de la pareja, y los hijos no están presentes como resguardo de la identidad adulta, estaban contenidos en los Proyectos de Vida previamente al ingreso a la institución, es decir, en términos de Margulis (2009), la mayoría se encontrarían atravesados por una moratoria vital.

La educación para adultos no se percibe como parte de un plan de formación intelectual del actor o porque se contemple a la educación como un factor importante de inclusión.



Las dimensiones que componen el proyecto vital están direccionadas a la conquista de espacio social y no la profundidad de la adquisición de una identidad adulta como se comprende desde teorías de psicología del desarrollo clásicas por eso se pone el énfasis en la idea de las juventudes como construcción social diversa.

Se infiere que los procesos de comunicación y reflexión no están estructurados para la transformación positiva de las condiciones de vida. Es decir que los Proyectos de Vida, en mayoría, presentan características no realistas o desintegradas.

En síntesis, los resultados muestran que las cuatrodimensiones que componen el Proyecto Vital se modifican luego del cursado de la escuela secundaria para adultos, con cambios que van en la dirección de mejorar las condiciones laborales y materiales actuales, ya sea de manera individual o por la familia que han formado, tomando de esta forma a la educación para adultos como un recurso para obtener más dinero porque así la sociedad lo requiere y no porque sea parte de un plan de formación intelectual del actor o porque se contemple a la educación como un factor importante de inclusión.

Notas

- 1) Ley de Educación Nacional 26.206 (2006). Disponible en http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/ley_de_educ_nac1.pdf recuperado al 22 diciembre 2017.
- 2) Gobierno de la Provincia de Córdoba. Programas de Apoyo y Acompañamiento Socio Educativo a la Adolescencia y Juventud. Disponible <http://www.cba.gov.ar/programas/> Recuperado al 8 de junio 2017.





Referencias Bibliográficas

- AISENSEN D, et al (1999). *Proyecto de vida, adquisición de recursos personales y trabajo. Ensayos y experiencias*, 03- 22.
- CABALLERO, SERINI (2017) *Modificación del Proyecto de Vida en alumnos de C.E.N.M.A 151 anexo Barrio Cerveceros. Facultad de psicología, UNC.*
- CASULLO M, ET AL (2006). *Proyecto de Vida y Decisión Vocacional. Buenos Aires: Paidós.*
- FLORES CRISPÍN, M (2008) *Resiliencia y proyecto de vida en estudiantes del tercer año de secundaria de la UGEL 03. Universidad Nacional mayor de San Marcos, facultad de psicología. Perú.*
- GARCIA CAMACHO, O. (2002): *Calidad de soporte social y proyecto de vida en madres adolescentes del Hospital Materno Infantil San Bartolomé de Lima. Tesis para optar el Grado Académico de Maestro en Psicología. Lima: USMP*
- GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. *Programas de Apoyo y Acompañamiento Socio Educativo a la Adolescencia y Juventud. Disponible <http://www.cba.gov.ar/programas/> Recuperado al 8 de junio 2017.*
- HISSE, M (2009). "Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Educación permanente de jóvenes y adultos". *Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <https://es.scribd.com/document/111273256/Jovenes-y-Adultos>*
- LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL 26.206. *Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf.*
- LLOSA, S CIRVEN, M TOUBES, A SANTOS,H. (2001) "La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina". *Revista Brasileira de Educación. N° 18. Facultad de Filosofía y Letras. IICE. UBA. 22-34*
- MARGULLIS, M. (2002). *Juventud Presente y Futuro. Textos, 105-121*
- TERIGI, F (2010). "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional". *Disponible en <http://www.rieoei.org/rie50a01.pdf>. Recuperado al 24 de agosto 2015*



LA SOCIEDAD TE PIDE TÍTULO, PERO TE PIDE MUNDO...” ORIENTACIÓN Y SUBJETIVIDADES: ESTUDIO DE UN CASO

Autores: Cerveto, Jimena Laura; Sánchez Malo, Araceli del Pilar; Nieva, María Eugenia; Ponti, Liliana Graciela.

Institución: Universidad Nacional de Río Cuarto

E-mail: jcervetto@rec.unrc.edu.ar

Introducción

Algunos interrogantes que han motivado nuestras búsquedas en el complejo campo de problemáticas de la subjetividad como grupo de investigación, surgen a partir de las diversas demandas, escenarios y trayectorias vocacionales de los sujetos de nuestras intervenciones. Desde el año 2016 el equipo docente de las cátedras de Orientación Vocacional I y II de la Licenciatura en Psicopedagogía y profesionales del Área de Orientación Vocacional de la Universidad Nacional de Río Cuarto (en adelante UNRC), venimos desarrollando el Proyecto de Investigación: Las Problemáticas que atraviesan los estudiantes universitarios en las trayectorias académicas. Su incidencia en las configuraciones subjetivas (PPI 2016- 2018). El objetivo principal es profundizar la comprensión de los procesos subjetivos y de subjetivación que los jóvenes movilizan en la construcción de sus proyectos de estudio.

Preguntarnos acerca de *¿Cómo impactan en la/s subjetividades las crisis vocacionales de los jóvenes?, ¿Cómo se sienten los jóvenes que están transitando una crisis vocacional?, ¿Qué aspectos creen que han producido las dificultades en el desarrollo de sus carreras? y ¿Cómo piensan que van a superar las crisis?*, nos conduce a indagar sobre las trayectorias educativas y/o laborales de los jóvenes y la dimensión subjetiva frente a las dificultades que surgen en el desarrollo de las mismas, generando en los jóvenes estudiantes diferentes replanteos en cuanto a las elecciones vocacionales- ocupacionales y por consiguiente nuevas re-significaciones del proyecto de futuro y su impacto en la subjetividad.

El diseño de la investigación se basa en un abordaje cualitativo, cuyo instrumento principal para la recolección de datos es la Entrevista en profundidad. La muestra se conforma por estudiantes que asisten a procesos de Reorientación Vocacional en el Área de Orientación Vocacional de la UNRC.

Dimensiones subjetivas y sociales en las trayectorias vocacionales: Caso Julián

En los últimos años, las nuevas demandas y destinatarios de la orientación vocacional-ocupacional fueron ampliando el alcance de las intervenciones requiriendo integrar perspectivas teóricas y crear nuevos abordajes, en muchos casos interdisciplinarios. Desde entonces, advertimos que la reflexión crítica sobre nuestras prácticas desde el rol de orientadores y docentes, nos interpela respecto a ciertas “certezas” de otros tiempos, para pensar a la orientación vocacional-ocupacional como un dispositivo articulador entre las subjetividades y el contexto socio-histórico-cultural, tendiente a colaborar con el proceso de elección vocacional, que se traduce en un proyecto de vida para el desarrollo personal y social. Con ello queremos decir que en los últimos años fuimos descentrándonos de concepciones teóricas sobre la identidad vocacional-ocupacional más clásica, para comenzar a pensar en otras concepciones que involucran la/s subjetividad/es que se hacen presente en los diferentes escenarios de la orientación.



A lo largo de la historia, se ha hablado de la identidad en referencia a la existencia de una cierta esencia que permitiría responder inequívocamente al ¿quién soy? Esta forma de entender la identidad capaz de autoconocimiento pleno a través de la razón, ha sido tributaria de la modernidad, entendiéndola desde un criterio de unicidad del sentido de lo subjetivo, cuyo logro máximo consistiría en mantener su esencia inmutable a lo largo del tiempo, fijando de modo determinista al sujeto. Esta perspectiva ha sido objeto de duras críticas de todo pensamiento que intenta teorizar la experiencia subjetiva como un proceso abierto y contingente (Bonvillani, 2013).

Ahora bien, cuando hablamos de “sujeto” se tiende a poner énfasis en lo “sujetado”, por la estructura social, por la estructura inconsciente, según el relato por el que se opte, en tanto la subjetividad es entendida como “cualidad específica de un determinado tipo de proceso humano”, como anudamiento de distintas dimensiones, a partir de lo cual, lo social, lo cultural y lo psicológico, proceden a la manera de coordenadas en articulación compleja y multicausal. (González Rey en Bonvillani, 2009). Pensamos en términos de configuraciones subjetivas que implican abordar la subjetividad como una interrelación dinámica de lo social y lo individual, lo racional y lo emocional, lo pasado y lo actual. Cuando hablamos de recuperar la subjetividad como cualidad eminentemente humana, estamos indicando la necesidad de resituar nuestra mirada sobre lo psicológico, pero a la vez, devolver capacidad de agencia al sujeto, que sin olvidar el marco socio histórico en el cual éste se desarrolla y desenvuelve, puede crear nuevos sentidos y prácticas.

A mediados del año 2017 se realizó una entrevista en profundidad a un joven de 24 años, Julián, quien concurre al Área de Orientación Vocacional, dependiente de Secretaría Académica de la UNRC. En un primer momento, el joven no llega por sí mismo sino acompañando a una amiga quien consulta por un proceso de Reorientación Vocacional para sí, pero en el momento en que se aclara el encuadre de trabajo, el objetivo de tal proceso, algo parece motivarlo a incluirse en esa consulta, mediada por su amiga y compañera de carrera, en términos de “nos pasa lo mismo”. Allí es que decide solicitar una entrevista con el objetivo de revisar la elección de su carrera. Por razones de horarios y encuadre de trabajo, se los incluye de manera separada.

Julián oriundo de una provincia del sur de nuestro país, se encuentra cursando entre tercero y cuarto año de una carrera de la Facultad de Agronomía y Veterinaria y vive en las residencias universitarias de la UNRC junto a una de sus hermanas. Su familia está compuesta por dos hermanas mayores y un hermano menor, todos transitando estudios universitarios; en tanto sus padres trabajan administrando una institución de salud en su provincia natal habiendo alcanzado estudios secundarios.

A lo largo de la entrevista puede advertirse que su preocupación no recae sobre la carrera en sí, ya que expresa interés sobre la misma y facilidad para comprender los contenidos, sin embargo reconoce su dificultad en la organización y dedicación al estudio, lo cual se traduce en un bajo rendimiento académico. El joven se presenta como una persona inquieta, se interroga mucho sobre sí mismo y el mundo, sobre las instituciones, las elecciones, sus decisiones, sobre mandatos sociales, familiares, acerca de sus compañeros de carrera, respecto a la vida universitaria, los espacios por fuera de lo académico, etc., dando cuenta que estos replanteos lo están alejando de la propia carrera. En su relato se manifiestan otras búsquedas, otros proyectos, otros intereses, otras experiencias de vida que lo vienen acompañando y que se han constituido por fuera del mundo universitario. Es precisamente esta “otra manera de pensarse” en tanto “estudiante universitario”, que nos interpela, respecto a las diferentes maneras en que un sujeto puede trazar sus recorridos, configurar un devenir, no siempre lineal, a veces interrumpido, con idas y vueltas, configurando itinerarios por fuera de los trayectos institucionalizados.

En el transcurso de la entrevista, Julián parece dar cuenta a otro, de lo que vienen siendo sus elecciones, cuestionando desde el inicio ciertos imperativos sociales, formas de vida por fuera de lo esperado, haciendo referencia en forma recurrente a su “desorden”, en cual parece quedar capturado: “Estoy desordenado mentalmente, estoy en el 39%, es decir me queda el 60% de la carrera, darme cuenta fue un golpe mental muy fuerte...a mí por otro lado me interesa mucho la parte social...por el mambo de mi sexualidad...” “lo social, es decir, la familia como fenómeno social, parece tonto pero son problemas serios...”. “Me interesó siempre la docencia, estoy



dando tutorías de una materia en el espacio independiente" ... "me gusta explicar, me interesa la pedagogía de Paulo Freire", "tengo ayudantías en dos cátedras". A lo que agrega: "Con mi mejor amiga somos sapo de otro pozo, me siento muy desabrochado a lo que son mis compañeros", "no me gusta estudiar con otros porque los desorganizo, soy muy irregular, muy inestable en varias cosas", "necesito historizar estos procesos...". Su relato toca varios aspectos de su vida personal, familiar, sus procesos de vida, sus vivencias desde lo subjetivo: "Estaba en un momento de descubrimiento personal", "empecé a necesitar un espacio propio"; "Yo pienso tanto, no he descartado nada, ese es el problema"; "me faltaba sentarme a estudiar"; "Mi cabeza estaba puesta en otro lugar, ahí es cuando acepto mi sexualidad".

En este sentido nos proponemos pensar acerca de las trayectorias e itinerarios vocacionales de este joven, sobre la manera en que efectúa su demanda, sobre la subjetividad en juego, dado que estos aspectos nos hablan de la experiencia singular de sí mismo, para percibir, sentir y estar en el mundo, para realizar elecciones, tomar decisiones, construir un proyecto y otorgarle sentido al mismo, proceso que se construye inevitablemente desde un entramado de dimensiones subjetivas y sociales. Seguido a esto en el desarrollo de la entrevista, en la sucesión de hechos que el joven va narrando, se le pregunta: ¿En dónde estás?, y responde: "Ese es mi problema..." "veterinaria no me representa..." a lo que agrega: "estar en la universidad es un microclima..." "Empecé a trabajar viajando, la idea es ir conociendo y al mismo tiempo trabajar para sostenerme, vendiendo empanadas, tortas fritas, etc.". Julián trabaja desde hace un tiempo como cadete de una rotisería, a excepción de los veranos, a lo que aclara que este tipo de trabajo le gusta mucho más que otro por permitirle cierta flexibilidad. Pareciera rehusarse de aquello que produce "amarre", como lo sería un trabajo formal o una profesión que lo llevan a resistirse a ciertos "estereotipos profesionales" según sus palabras.

No obstante, se siente tironeado para encajar en una maquinaria social-productiva: ... "buscaba paternidad en varios lugares...en la universidad, pero basta!, "yo ya salí a un mundo afuera, que no se corresponde con la uni, el mundo te pide título, pero te pide mundo" a lo que agregaba: "o dejamos todo y nos vamos a vivir la vida de verdad o terminamos esto acá", "rendir es ficticio...haré en dos partes 4º año", "siento que tengo que responder a alguien...y no quiero... con mi amiga nos hemos retroalimentado mucho, generamos un vínculo enfermizo, mimetizados, pero yo la retraso a ella".

Hacia el final de la entrevista, reconoce sus capacidades, la importancia de rendir los finales que adeuda para encaminarse en el cursado de la carrera, sin embargo pone en tensión permanentemente aquello que quiere en relación a lo que se debe hacer, en un intento de no quedar anclado en una estructura social de la cual parece rehusarse. Ante esto nos preguntamos, ¿qué significado le atribuye anclarse a un estudio y a un trabajo?, ¿Por qué es algo que pareciera evitar?. ¿Qué implicancia tiene para él la obtención de un título? Julián lo expresa de esta manera: "lo veo como una llave de salida..." (¿O de entrada? nos preguntamos casi naturalmente) y añade: "...quedar bien con la sociedad".

Abordar las problemáticas de las decisiones acerca de lo que elegimos hacer (estudiar, trabajar, otras actividades), requiere pensar la noción de itinerario vocacional, dentro de las cuales el estudio-trabajo-empleo son las privilegiadas, ya que producen anclaje social. Las trayectorias subjetivas implican un plus en los trayectos y transiciones normalizadas, por sus formas singulares de recorrerlos (Rascován, 2018). Por otro lado, Foucault fue quien delineó la idea de "subjetivación" en términos de aquellos procedimientos por lo que un sujeto se apropia de sí y se transforma él mismo en sujeto de sus propias prácticas (Tassin, en Bonvillani A., 2009). En este planteo de la subjetivación como apropiación de sí mismo a partir de una asunción ética, se inaugura una modalidad de habitar la propia existencia. Tal como se desprende del caso que nos ocupa, los diferentes aspectos que dan cuenta del entramado de dimensiones subjetivas y sociales, confirma la idea de que no preexiste algo que pueda pensarse como dado de una vez y para siempre, pues el carácter procesual de la subjetividad refiere a que nuestro trabajo humano es hacernos con los otros, asumiendo compromisos con los territorios existenciales que habitamos. Por ello, la subjetividad es devenir, es decir, un proceso que configura una determinada modalidad de habitar el



mundo y que, en consecuencia, pone en evidencia un sujeto producido a través de diversas prácticas de saber y poder, “modos de subjetivación” que remiten al trabajo incesante de producción de sí frente a los mecanismos de sujeción social.

Retomando a González Rey (2002), este autor también plantea que la subjetividad aparece organizada en un escenario social, formado por sujetos individuales, los cuales, no son sólo una reproducción de aquel escenario, sino algo más. Cada uno es sujeto de su propia historia, de su existencia única e irrepetible en un escenario diferente, siendo el contexto, el que nos señala hacia dónde ir. Lo que sucede es que del otro lado tenemos sujetos con historias. Según este autor, se trata de la importancia de la historia del sujeto: “La historia como una presencia permanente de un pasado que se desdobra y toma forma en un presente y en un futuro”. Además sostiene que, la acción de los sujetos en un espacio social comparte elementos de sentidos y significados generados en esos espacios, los cuales después pasan a ser elementos de su subjetividad individual. Nos los apropiamos y después pasan también a formar parte de nosotros.

Deberíamos reconocer las trayectorias singulares, complejas y en permanente desdoblamiento que cada sujeto tiene, nos interesa pensar en ese sujeto que se debate permanentemente entre las formas de “sujetamiento social” y sus opciones de ruptura y desarrollo, entendiendo a la/s subjetividad/es como construcción de un modo de habitar el mundo, como un modo de sentir, pensar, actuar, valorar, discutir. Dicho de otra manera, como gradaciones de sentimientos, no como estado sino como proceso al que se llega. Pues se trata de un devenir en construcción por el propio sujeto, confrontado con las relaciones sociales.

Respecto al campo de la orientación vocacional y los proyectos de vida, cabe señalar que elegir se construye siempre bajo la tensión inclusión-exclusión, bajo la amenaza de quedar afuera, por lo tanto, la tarea de orientar impone una posición ética y es allí donde intentamos ubicar a la orientación vocacional como experiencia subjetivante, dado que esta acción sostiene una pregunta instalada socialmente: ¿Qué hago?, lo cual es uno de los imperativos más fuertes, marcado por trayectos institucionalizados. De lo que se trata es de ayudar a construir la propia pregunta, aun sabiendo que lo social está en el sujeto de una manera diferenciada histórica, tal como sostiene Rascován (2016): “las elecciones y el itinerario que se organizará en torno a ellas, estarán asociadas, por lo tanto, al plus que permite que un sujeto intente ubicarse más allá de su condición de engranaje de una maquinaria social” (Rascován, 2016).

Consideraciones finales

La orientación vocacional es concebida como una herramienta de intervención para habilitar la re-significación de sentidos acerca de las trayectorias personales, escolares y ocupacionales con el propósito de que los sujetos se permitan construir “otra” manera de mirar, de hacer y de pensar sus proyectos de vida (Luján y otros, 2016). Finalmente, el análisis de este caso, permite enriquecer aún más nuestra idea de pensar la intervención en orientación vocacional, en el sentido de experiencias, una experiencia singular cuyo eje es la re-elección de un proyecto futuro (tal el caso que nos ocupa) que supone un paréntesis en la vida del sujeto, a la espera de que algo advenga, como verdad sobre sí mismo. De esta manera, estas intervenciones deben promover la interrogación y la invención de formas de vida singulares.

Indagar sobre la manera en que un sujeto puede trazar uno o varios recorridos y de ese modo, configurar su devenir subjetivo, habla de los diferentes trayectos e itinerarios que pueden armarse sin responder a lo institucionalizado, pues Julián se cuestiona a sí mismo sobre los formatos, lo establecido y en ese recorrido singular logra repensar su propia experiencia y su/s proyecto/s de vida, pues como él mismo logra advertir: “la sociedad te pide título, pero te pide mundo”.



Referencias Bibliográficas

- Bonvillani, A. (2009) *Cap. II. Subjetividad. Tesis doctoral Subjetividad política juvenil. Estudio comparativo en jóvenes cordobeses de procedencias sociales contrastantes. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Fecha de la defensa: 3 de julio de 2009. Inédita*
- Bonvillani, A. (2013) *Pensar en la intemperie. Tensiones epistemológicas, ontológicas y metodológicas que atraviesan la producción de la "subjetividad política" como proyecto teórico. Presentación en panel Emergencias subjetivas y ciudadanías de resistencia: culturas juveniles y nuevas maneras de ser mujer. XIX Congreso Asociación Latinoamericana de Sociología. Santiago de Chile, 2 de octubre del 2013. Publicado en soporte CD.*
- Korinfeld, D.; D. Levy; Rascovan, S. (2013) *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Buenos Aires. Paidós.*
- Luján, S.; Sanchez Malo, A.; Nieva, M.; Cervetto, J.; Gallo, M. (2016) *Sujetos y Contextos diversos en las Prácticas de Orientación. Trabajo presentado en IV Encuentro Nacional de Servicios de Orientación Universitaria: "Hacia una mirada interdisciplinaria", Organizado por la Universidad Nacional de la Plata, 27 y 28 de octubre de 2016, Ciudad de La Plata. Disponible online*
- Nieva, M.; Gallo, N.; Luján, S.; Cervetto, J.; Ponti, L.; Sanchez Malo, A. (2017) *Trayectorias e itinerarios como experiencias de subjetivación. Análisis de una entrevista. Trabajo presentado en el VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano sobre ingreso universitario. UNCUYO, Ciudad de Mendoza- Agosto de 2017. Disponible en: <http://sideventos.uncu.edu.ar/eventos/evento/vertrabajos.php?ideje=2> PDF*
- Rascovan, S. (2016) *La orientación Vocacional como experiencia subjetivante. Buenos Aires. Paidós.*
- Scribano, A. (2008) *El proceso de investigación social cualitativo. Buenos Aires. Prometeo.*





B4.- Técnicas en Orientación

LA ESCALA EMVA EN EL CAMPO DE LA ORIENTACIÓN

Autores: María Elisa Cattaneo

Institución: Facultad de Ciencias de la Educación- Universidad Nacional del Comahue.

E-mail: maecattaneo@gmail.com

Introducción

La Escala EMVA, Escala de Metas de Vida para Adolescentes es el resultado de un exhaustivo trabajo de investigación realizado con una muestra de 6687 adolescentes de quince provincias argentinas de entre 17 y 19 años de edad, mujeres y varones escolarizados en distintos contextos educativos, públicos y privados. Se trata de un instrumento de evaluación psicológica, compuesta por 87 ítems distribuidos en 10 factores o subescalas y se complementa con un cuestionario sobre metas a corto y largo plazo. Cuenta con rigurosos estudios de confiabilidad y validez y con baremos por género y por región. Es un instrumento probadamente útil en el campo de la Orientación tanto en su aplicación individual como grupal.

La construcción de la Escala EMVA para Adolescentes tuvo inicialmente finalidad de investigación. El interés de parte de los adolescentes por volver sobre sus respuestas y "repensar-se" en el curso de sus propios procesos de elaboración de proyectos, nos condujo a extender la aplicación a otros ámbitos.

En el transcurso de las administraciones para las muestras de la Escala, además de aplicarla con adolescentes del último año del nivel medio e ingresantes a instituciones de educación superior terciarias y universitarias; paralelamente la administramos en el ámbito de la clínica con adolescentes y en talleres con adolescentes en formación laboral. Este recorrido nos permitió confirmar la utilidad de la Escala EMVA en el amplio campo de la Orientación psicológica, tanto en forma individual como grupal.

En los distintos ámbitos, el conocimiento de las metas del sujeto a través de la Escala EMVA constituye un eje de análisis relevante, en tanto es un recurso que le permite al adolescente identificar sus propios motivos y reflexionar sobre ellos, encontrarse con su deseo y elaborar un proyecto posible, que se conformará considerando otras variables, como situación personal, autoconcepto, contexto familiar y social, valores, aptitudes, etc.; todo ello en el marco de las entrevistas que conciernen a un proceso de Orientación.

La construcción de metas de vida es una de las principales tareas de la adolescencia. Es también un momento del desarrollo en el que se incrementan los ámbitos de elección y decisión. Pero los procesos implicados en la consecución de metas significativas no dependen sólo de las capacidades personales sino de las posibilidades contextuales. Los adolescentes se proponen tareas, basadas en los entornos en los que se socializan. Las oportunidades y la calidad de las experiencias que tienen lugar en la familia, la escuela, el barrio, los programas o grupos juveniles contribuyen al desarrollo de proyectos y metas.



¿Por qué es importante contar con instrumentos que permitan conocer las metas vitales adolescentes?

Elaborar algún proyecto personal, es uno de los procesos importantes que tiene lugar en la adolescencia, forma parte de las “grandes tareas” en este momento del desarrollo.

El proceso de pensar-se y tomar decisiones conlleva tanto oportunidades como riesgos

Las elecciones que el sujeto hace pueden influir en la calidad de vida y en su satisfacción vital.

Los proyectos y las metas determinan buena parte del camino que ha de recorrer el sujeto en su vida

Orientan el comportamiento, las emociones, las cogniciones.

Constructos Teóricos: Proyectos y Metas. Espacio de Experiencia y Horizonte de expectativas

En el campo de la psicología motivacional hablamos de proyectos y de metas. La noción de proyecto no puede interpretarse de forma aislada ya que pertenece a un campo conceptual amplio y complejo. El sujeto trata de apropiarse del tiempo presente a través del proyecto, se interroga y resignifica su propia historia pasada y presente para abrirse hacia el futuro potencial. Quienes elaboran un proyecto ponen en juego identificaciones primitivas inconscientes, transferencias de imágenes del pasado a nuevas relaciones, proyecciones según aspectos de la historia personal, que se movilizan en la situación de elección.

Por su parte, la meta tiene que ver con el deseo, con el querer hacer, y es este un aspecto a descifrar en la expresión de los adolescentes. “Toda meta es el fruto de la actividad de un sujeto que se piensa y que produce sentidos en función de modos específicos de relación en su contexto” (Cattaneo, 2008).

La Escala EMVA

La Escala EMVA contiene 87 ítems distribuidos en 10 factores o subescalas. Cada ítem expresa una afirmación que permite rastrear aspectos de las metas que pueden estar referidos a situaciones personales, sociales, e interpersonales. Cada grupo de ítems permite conocer el tipo de meta que se plantea el sujeto. Es decir, se busca principalmente conocer cuáles son las metas de vida que se proponen los adolescentes. Además, se trata de evaluar en qué momentos se representan las mismas. La variable temporal es de suma importancia, por lo que se pide jerarquización en función del tiempo (metas a corto y largo plazo).

Se pretende conocer cómo los adolescentes están llevando a cabo este proceso. El cómo no puede evaluarse de modo directo sino que se estima de modo indirecto a través de los planos, las dimensiones, las categorías generales y los factores asociados. Las categorías más amplias se denominan metas autonómicas-realistas versus pseudoautonómicas-desiderativas. Se evalúan a partir del perfil de respuesta del sujeto, más que a partir de respuestas a ítems individuales.

Asimismo, el contexto está presente a través de una variedad de ítems que indagan, por ejemplo, las expectativas de los otros o las presiones que recibe o percibe el sujeto.



Las Subescalas

I: Moral-Social-Familiar: Compuesta por 10 ítems el sujeto considera la importancia de proyectarse afectivamente hacia el encuentro exogámico, sosteniendo valores personales y tradiciones familiares que le permitirían lograr vínculos satisfactorios. Ejemplo ítem 25: “Seré un buen compañero/a de mi pareja”.

II: Afectivo –Interpersonal: Se compone de 9 ítems refiere a motivaciones intrínsecas de orden psicoafectivo, fundamentalmente referidas a la tarea psíquica propia de la adolescencia y a la autopercepción de inestabilidad emocional, conflictos, confrontación con las figuras parentales; es decir, con referencia directa a las tramitaciones psíquicas necesarias para una salida simbólica. Ejemplo ítem 77: “Lograré mayor estabilidad emocional”.

III: Logros Materiales y Prestigio: Comprende 15 ítems. Recoge ideas competitivas y de ambición personal y una tendencia a alcanzar el lucimiento personal y el ejercicio de liderazgo. Ejemplo ítem 66: “Podré destacarme por mi capacidad”.

IV: Logro Económico–Laboral: Compuesta por 13 ítems, el sujeto puede anticipar independencia personal y posesión de bienes materiales, a partir de su propio esfuerzo. Ejemplo ítem 15: “Conseguiré un trabajo bien pago”.

V: Afiliativa: Agrupa 6 ítems destacan aspectos vinculados a la “deuda generacional”, es decir, manifiestan ideas de retribución tanto al esfuerzo atribuido a los padres, como al compromiso de cumplir con las expectativas paternas de progreso depositadas en ellos/as. Ejemplo ítem 2: “Ayudaré a mi familia con mi trabajo o profesión”.

VI: Idealista-Altruista: Reúne 13 ítems en torno a metas desiderativas, que expresan aspiraciones solidarias, altruistas, y que podrían brindar satisfacción personal. Ejemplo ítem 21: “Ayudaré a los más necesitados”.

la presión o mandatos que el contexto familiar y social ejerce sobre el sujeto a la hora de elaborar su proyecto personal. Ejemplo ítem 39: “Seguiré estudiando porque me lo pidieron mis padres”.

VIII: Capacitación como Medio: Reúne 6 ítems que expresan claramente la postura pragmática del sujeto en su búsqueda de metas vinculadas a la capacitación educativa como un medio. Esta es una de las metas que en mayor medida depende del contexto sociocultural de pertenencia de los sujetos y de la moratoria social. Ejemplo ítem 1: “Seguiré una carrera corta para luego poder trabajar”.

IX: Hedonista: Recoge 6 ítems que ponen de manifiesto el profundo deseo de hacer lo que tienen ganas; evitando las dificultades y posponiendo las responsabilidades hasta donde sea posible. Estar abierto a las contingencias, vivir el día a día y sin planificación. Presentan improvisación como un rasgo que implica estar abierto a la novedad. No se observa esfuerzo, ningún proceso de previsión o anticipación. El tiempo es indefinido. Ejemplo ítem 72: “Haré lo que tenga ganas”.

X: Estándar–Conformista: reúne sólo 4 ítems muestran el modo de pensar-se que asume el sujeto, en



cuanto a la posibilidad de una inserción laboral marcada muchas veces por la aceptación resignada y conformista ante las dificultades que le plantea el contexto. Ejemplo ítem 13: “Trabajaré en lo que consiga”.

Análisis Cuantitativo y Cualitativo

La interpretación de las puntuaciones deben enriquecerse en el marco de las entrevistas de Orientación. A partir de los puntajes obtenidos, es oportuna la revisión de las respuestas del sujeto en torno a su proyecto posible, así como las anticipaciones que el sujeto eventualmente realice con miras a la consecución de una meta y el tiempo previsto para ello. Tanto en el caso de la aplicación individual como grupal, el procedimiento de revisión y reflexión sobre los resultados es el mismo. Además es importante considerar la información que aporta la jerarquización que el sujeto establece al completar el cuadro relativo al corto plazo y largo plazo (Anexo A y B). Todo ello constituye un trabajo de reflexión sumamente útil en sesiones con el profesional. Es conveniente analizar el protocolo en su totalidad e inferir de manera indirecta otras dimensiones que tienen lugar en el proceso de elaboración de un proyecto personal posible.

Resultados y Conclusiones

Los resultados muestran que los adolescentes construyen múltiples metas, unas de naturaleza intrínseca, relacionadas con aspectos de interacción afectiva, tradiciones familiares, otras relacionadas con el prestigio o el poder, algunas capaces de añadir un significado social (personal e interpersonal), otras muy ligadas a los valores de su cultura.

Podemos afirmar que el contexto sociocultural de pertenencia es el que marca las diferentes posibilidades de los adolescentes a la hora de pensar-se para elaborar su proyecto personal posible y este contexto se nos presenta hoy con una visión “cortoplacista”, marcado por la inmediatez.

Es evidente que las adolescencias de nuestro país hacen elecciones peculiares y pueden imaginarse a futuro. Le otorgan importancia a diferentes cosas, tanto a las opciones más próximas a sus posibilidades o a las más lejanas, proponiéndose metas con criterio de realidad o simplemente expresando sus deseos como si fueran metas; así, oscilan entre búsquedas múltiples, variadas. Cabe aclarar que las elecciones de un tipo de metas no neutralizan la posibilidad de elegir otras, ya que estas se caracterizan por ser dinámicas, multidimensionales y complejas y por estar en el centro de las nuevas formas de pensar, de sentir, de planificar, de comunicarse y de ser adolescentes en un mundo pleno de vertiginosa transformación.

Basta observar las distintas metas y la secuencia vinculada a las posibilidades reales de conseguirlas, para reconocer, por ejemplo, que no es lo mismo que un adolescente se proponga terminar el secundario y buscar trabajo, a que elija terminar el secundario y viajar por el mundo, luego seguir estudiando... Las elecciones de las metas reflejan realidades distintas. Esto no constituye desde luego un juicio de valor: al margen de las diferencias halladas en esta investigación en torno a las metas vitales de las adolescencias argentinas, podemos decir que todos han podido imaginarse a futuro, de hecho han expresado sus deseos y expectativas, lo que nos permite inferir la intencionalidad de los sujetos de proyectarse hacia la consecución de sus metas.



Referencias Bibliográficas

Austin, J., & Vancouver, J. (1996) Goal constructs in psychology: structure, process and content. *Psychological Bulletin*, 120, 338-375.

Cattaneo, M.E.-Schmidt, V. (2014) EMVA. Escala de Metas de Vida para Adolescentes. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Cattaneo, M.E (2008) Metas de adolescentes argentinos: un estudio exploratorio. En *Revista Internacional Orientación y Sociedad* Vol. N° 8 .ISSN 1851-8893.

Koselleck, R. (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos* Madrid: Paidós.





CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN POR EXPERTOS DE UNA ESCALA PARA DETECTAR NECESIDADES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA A NIVEL UNIVERSITARIO

Autores: Norzagaray Benitez, Claudia Cecilia

Institución: Universidad de Sonora

E-mail: cecilian@psicom.uson.mx

Resumen

La orientación educativa a nivel universitario es fundamental para la formación integral de estudiantes y se asume como un tipo de actividad pedagógica profesional que aporta transversalidad a las funciones académicas, incorporando acciones para el desarrollo de las habilidades de autogestión y para la vida. Tiene como una de sus funciones principales, la prevención y el empoderamiento. Por ello, detectar y analizar las necesidades de los estudiantes resulta de vital importancia para el desarrollo de programas que sean pertinentes a las necesidades del alumno. Como parte del proceso de la construcción y actualización de programas de orientación, la detección de necesidades es la fase inicial. Por ello, el presente trabajo tiene por objetivo la construcción y validación por medio de juicio de expertos de una escala para identificar las necesidades de orientación educativa en estudiantes universitarios.

Para dar cumplimiento al objetivo se siguieron 5 fases: 1)revisión de la literatura acerca antecedentes en el tema e identificar las áreas de intervención de la orientación educativa, las cuales se definieron de acuerdo a Montañero (2002) y Grañeras y Parras (2009); 2) se operacionalizó la variable siguiendo los pasos explicitados en Jay y Swerdlik (2002);3) se construyó el instrumento el cual se conformó por 31 ítems que miden las necesidades de orientación a través de tres áreas de intervención: profesional, enseñanza -aprendizaje y desarrollo psicosocial, además, se mide la conveniencia y grado de satisfacción los servicios de orientación que ofrece la universidad; 4) se realizó la validación por medio del juicio de 6 expertos con experiencia en el campo a nivel superior y medio superior enviándoles el instrumento y una plantilla con indicadores y criterios de calificación de cada ítem; la guía metodológica y la plantillase fundamentó en Escobar y Cuervo (2008); para realizar el análisis de estudio de concordancia se empleó el coeficiente de W Kendall; 5) se realizó un piloteo con 94 estudiantes universitarios de dos instituciones, una pública y otra privada con la finalidad de conocer la consistencia interna de la escala a través del análisis de alpha de cronbach y de discriminación de ítem - prueba.

Los resultados de la validación de contenido por expertos se realizó empleando el estadístico de análisis de concordancia de W Kendall, el cual arrojó un coeficiente de concordancia positivo significativo $p=.023$ aceptando la hipótesis nula de que existen coincidencias entre los observadores. Posteriormente, se realizó un análisis cuantitativo de cada criterio evaluado mostrando que 5 ítems son relevantes y coherentes pero son necesarios de clarificar para mejorar la estructura y lograr mayor validez de contenido; estos reactivos corresponden a la dimensión de enseñanza-aprendizaje. En relación a la consistencia interna del instrumento, se obtuvo un alpha de cronbach de .948 de toda la escala y de .90 para cada dimensión. Para el análisis discriminante de ítems – prueba se empleó el estadístico spearman relacionando cada ítem con la suma de las puntuaciones de la prueba; los resultados muestran que los 31 ítem tienen correlación con la puntuación de la prueba, la menor fue de .343 y todas las correlaciones tuvieron un $p=.001$, lo cual indica que se relacionan adecuadamente con la prueba y que están bien integrados.

Se concluye que el instrumento cuenta con buena consistencia interna y existe validez de contenido. Resulta re-



levante mejorar los ítems alusivos a la dimensión de enseñanza - aprendizaje. Se sugiere realizar las adecuaciones correspondientes y continuar con el proceso de análisis de las propiedades psicométricas del mismo.

Palabras clave: diseño de instrumento - validación de contenido - orientación educativa - universitarios.

Referencias bibliográficas

Escobar, J. y Cervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. Recuperado de: www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

Grañeras, M. y Parras, A. (coord.) (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. España: secretaria general técnica.

Jay, R. y Swerdlik, M. (2002). *Pruebas y evaluación psicológicas. Introducción a las pruebas y medición*. 6ta. edición. México: Mc Graw Hill Interamericana.

Montanero, M. (2002). Áreas prioritarias de la orientación en el contexto educativo. Una propuesta de revisión. *Educación XXI*, (5), 153-163. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600509>





MANUALES PARA ORIENTACIÓN VOCACIONAL DESDE PERSPECTIVAS SOCIOEDUCATIVAS: Análisis del Material para Talleres de O.V. O. elaborado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba destinado a las Modalidades C.E.N.M.A.

Autoras: Mayra Sánchez, Araceli Stefanía Serini, María Eugenia Issaly y Cecilia Evelina Medicina.

*Institución: Universidad Provincial de Córdoba-Universidad Nacional de Córdoba –C.E.N.M.A. N° 151 Anexo
Cerveceros. Córdoba. Argentina.*

E-mail: mayrasanchez01@hotmail.com

Resumen

La ponencia resume la investigación realizada en el trabajo final de la Especialidad Docente en Políticas Socioeducativas. En ella se analiza cualitativamente el Material para Docentes de los Talleres de Orientación Vocacional Ocupacional propuesto por el Gobierno de la Provincia de Córdoba para ser utilizado en las modalidades Centros Educativos de Nivel Medio para Adultos (C.E.N.M.A.) procurando identificar su adhesión (o no) a perspectivas socioeducativas.

Se intenta dar respuesta a dos preguntas centrales 1. ¿Qué supuestos sostiene este material? y 2, ¿a qué teorías, paradigmas o modelos teóricos responden estos supuestos?

El documento, en su primera parte define conceptualmente qué se entiende por perspectiva socioeducativa. También se describe la institucionalidad priorizando qué son los Centros Educativos de Nivel Medio para Adultos, cuál es su lugar en la organización del sistema educativo provincial, qué es Talleres de Orientación Vocacional y cómo funciona, cuál es el marco normativo desde el que se diseñaron ambas propuestas (la primera incluye a la segunda puesto que los talleres son parte de la propuesta C.E.N.M.A.).

Para ello, además de leyes y convenios, se recuperan (explícitamente o como parte de los fondos de conocimientos de sus autoras) los desarrollos sobre escuelas, familias y ciudadanía de D'Iorio, G. (2016), los aportes sobre la escuela de hoy y su relación con niños, adolescentes y jóvenes contemporáneos de Pineau, P. (2016), los desarrollos sobre análisis de la gestión, diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos de Escudero, H. y Díaz, M. (2015), los aportes sobre de problemas, estrategias y discursos de las políticas socioeducativas de Thisted, S. y Fontana, A. (2016) y los desarrollos sobre cómo enseñar en programas socioeducativos contemplando trayectorias escolares y trayectorias educativas de Terigi, F. (2016).

También se recuperan datos del sistema estadístico educativo de la Provincia de Córdoba (Sistema Voces con los que se describe el contexto en el cuál es utilizado el material didáctico que se analiza. En este punto se pone énfasis en qué tipo de estudiantes asisten a los C.E.N.M.A.s, qué docentes coordinan los Talleres de Orientación Vocacional, con qué diseño curricular y en qué gramática escolar.

Posteriormente se describe el trabajo de campo realizado que consistió en entrevistas semi-dirigidas a informantes clave, observaciones con registro pautado y análisis discursivo del manual. Por las pautas de elaboración del presente documento no se incluyen las fotos del material ni las matrices de datos, ni los gráficos síntesis. Los instrumentos de relevamiento de datos y de descripción de perfil de entrevistados se incorporan como nota al final.

Como paso siguiente se analizan los datos relevados y, por último, se propone una síntesis de las contradicciones, estigmatizaciones y expresiones discriminatorias incluidas en el material que entrarían en tensión con las pers-



pectivas socioeducativas y se plantean algunos interrogantes vinculados a qué se entiende por jóvenes-adultos, sobre qué tipo de actividades y trabajos se elaboró el instrumento, qué tipo de familias contempla y qué tipo de construcciones identitarias.

El trabajo concluye afirmando que el Material Para Planificar la Enseñanza de la Formación para el Trabajo – Taller de Orientación Vocacional Ocupacional, elaborado por Ávila, Caciorga, Caballero y Guinzbug en el año 2010 que hasta hoy se utiliza en los C.E.N.M.A.s de la Provincia de Córdoba contiene miradas reduccionistas, tradicionales, autoritarias, ignorantes de la otredad, con criterios que responden a tendencias neoliberales y entienden a los sujetos como consumidores y esto sitúa al manual muy lejos de las perspectivas socioeducativas.

Palabras Clave: C.E.N.M.A. - Taller de Orientación Vocacional - Educacional Educación secundaria para adultos - Manuales de Orientación Vocacional.





PROYECTOS Y METAS EN LA ADOLESCENCIA. APORTES DE LA ESCALA EMVA

Autores: Teófilo César Alvariñas Cantón

Institución:

E-mail: teofiloalva@hotmail.com

Resumen

El presente escrito se apoya en un trabajo de revisión teórica y práctica supervisada de Orientación durante un Trayecto de formación de Posgrado, en el marco del Seminario de Actualización "Rol del psicólogo/a en la Orientación con Adolescentes" a cargo de la Dra. María Elisa Cattaneo, realizado durante el primer cuatrimestre del período lectivo del año 2018 en la Universidad del Comahue.

El propósito es realizar aquí una breve presentación del marco teórico de Cattaneo (2014) quien entiende que la Orientación Psicológica se apoya en "dos pilares: el primer pilar lo constituye la concepción de sujeto de la orientación, en este caso, - adolescencia- desde de la Psicología del Desarrollo y el segundo pilar, se sostiene en los constructos teóricos que derivan de la Psicología Motivacional. En este trabajo se subrayan especialmente, los conceptos de: Proyecto y Metas que aportan fundamentos para el trabajo del Psicólogo en el ámbito de la Orientación con adolescentes.

Finalmente, se menciona algunos aspectos significativos del proceso de Orientación llevado a cabo con un adolescente que cursa el último año de la Escuela Media. Se realizaron una serie de entrevistas en el transcurso de las cuales se privilegió el discurso del sujeto, su propósito de utilizar el espacio para pensar, reflexionar y proyectarse para el futuro. Además, se destaca entre otros recursos utilizados, la relevancia de la Escala EMVA (Cattaneo 2014) como instrumento de evaluación psicológica.

Palabras clave: adolescencia – proyecto – metas - Escala EMVA

El Marco Teórico

Para abordar la tarea de orientar a adolescentes, es importante poner en juego la concepción que portamos acerca del sujeto, ya que dicha concepción determina nuestras prácticas. Esta postura está en la base del primer pilar del marco teórico que propone Cattaneo, (2014). En tal caso, la adolescencia es entendida "como proceso de desarrollo hacia la autonomización de viejas dependencias en tres planos: psicoafectivo, psicosocial y cognitivo"(p.17)

Tal como sostiene la autora, el segundo pilar proviene del campo de la psicología motivacional, donde se habla de proyectos y metas. El proyecto, como producto de una proyección que contiene representaciones de lo que aún no está, antecede a las metas (logros que se anhelan alcanzar). Dicha proyección hacia metas, implica hacer elecciones y éstas en la adolescencia, se enmarcan en el mencionado proceso de autonomización propio del desarrollo. Por otra parte, "... Toda meta es el fruto de la actividad de un sujeto que se piensa y que produ-



ce sentidos en función de modos específicos de relación en su contexto". Desde su perspectiva, las metas se construyen en términos de una dialéctica psicosocial en la que se produce una constante interacción entre la historia personal, es decir, el espacio de experiencia (pasado), las circunstancias actuales (presente) y el horizonte de expectativas (futuro). (p. 19-26)

La teoría motivacional supone que las orientaciones hacia metas son teorías autoconstruidas - acerca de qué significa lograrlas y tener éxito en cierto contexto- que guían la cognición, los sentimientos y el comportamiento de los sujetos cuando se involucran en la tarea (Dweck y Elliot, citados por Cattaneo, 2014). Las metas y los caminos para alcanzarlas se construyen dentro de una dialéctica psico-socio-histórica en la que se ponen en juego la autopercepción (quién creo ser), el análisis del contexto y de las propias posibilidades (qué puedo) y la indagación acerca de qué se quiere (hacer, ser) en el futuro.

Como bien señala Cattaneo (2014, p.13-14) coexisten distintas metas de vida, éstas son distintas para cada sujeto, éste puede establecer un orden jerárquico, están influenciadas por el contexto (de pares, familiar y sociocultural), varían según las características de la personalidad y otras variables como la edad, el género. Las metas y el orden en el que éstas se jerarquizan, pueden variar a lo largo del ciclo vital y los cambios que se producen en el contexto.

Entonces, en un proceso de Orientación con adolescentes, resulta sumamente importante contar con instrumentos que permitan conocer sus metas vitales, ya que una de las grandes tareas en este momento del desarrollo es precisamente la de elaborar algún proyecto personal posible, proponerse metas, tomar decisiones y hacer elecciones afrontando riesgos y aprovechando las oportunidades que ofrece el contexto sociocultural. Esas metas determinan en buena medida el camino que el sujeto está trazando para su vida futura .

En tal sentido, la Escala de Metas de Vida para Adolescentes –EMVA- de Cattaneo (2014) resulta un instrumento útil para explorar-se y encontrarse con algún deseo propio. Precisamente la Escala está enfocada en esta tarea del sujeto y abona la noción de "meta" entendida como aquella que vehiculiza muchos de los procesos de búsqueda adolescente y es fruto además de un exhaustivo trabajo de investigación realizado en fecha reciente (2009-2013), a lo largo de todo el país (15 provincias) y sobre una muestra de 6687 adolescentes de ambos sexos de entre 17 y 19 años. Asimismo se confirmó su utilidad en el campo de la Orientación individual y grupal.

Ello, sin desconocer que la entrevista sigue siendo el principal instrumento de trabajo para el psicólogo Orientador, tal como lo postulan Bohoslavsky (1985 [1978]) y Gavilán (2017) entre otros autores.

El Sujeto y su Proceso

Jorge es un adolescente de 19 años que vive en la ciudad de Cipoletti, Río Negro, junto con sus padres, la abuela paterna y un hermano dos años menor. Cursa el 5° año del bachillerato. En la primer entrevista manifiesta que ve en la orientación una "oportunidad para progresar, avanzar y llegar más alto". Se expresa con buen vocabulario y al principio sus respuestas son breves, lacónicas. No obstante, destaca la importancia del espacio para pensar en el futuro y algún día cumplir "algún sueño" y agrega que se le venía a la mente "seguir estudiando".

En el transcurso de sucesivas entrevistas, si bien se privilegió el discurso del sujeto, sus expresiones incluso sus silencios, mostrando las características de sus vínculos, identificaciones, mandatos, temores etc.; también se utilizaron algunos recursos técnicos para explorar cuestiones específicas, tales como, su juicio crítico, sus expectativas presentes y futuras. Claramente Jorge ha dado cuenta de su capacidad elaborativa para plantearse proyectos y proponerse metas. La expresión de sus expectativas contiene una dosis de omnipotencia -propia del pensamiento adolescente-, y su frase favorita es "Los que siguen sus propios sueños son quienes llegan más alto". Asocia esta frase con lo que siempre le decía su madre, que nadie le quite sus sueños y que siempre crea en él.



Y... cuáles son sus sueños? Jorge dice: "ser futbolista, profesor de historia o de lengua". Me gusta mucho la historia argentina y me gustaría enseñar e investigar. En la misma entrevista hizo referencia a que el sueño de su padre era ser futbolista. El nunca se probó en un equipo de fútbol, y en esto se quedó pensando.

En la siguiente entrevista dice que se dio cuenta de que el sueño de ser futbolista es en realidad de su padre, ya que también es lo que espera de su hermano menor. Plantea que él quiere estudiar y agrega: "pienso en la Universidad, pienso en una oportunidad importante para mi futuro". Las frases que confirman su capacidad reflexiva, su autoconcepto y la percepción de sus posibilidades son las siguientes. "Estoy seguro de que algún día podré cumplir mis sueños". "Mi capacidad y mis habilidades, de vez en cuando me sorprenden". "El mayor cambio en mi vida fue pensar por mí mismo, lo que yo realmente quiero".

En el trabajo con Binomios, sintetizó su deseo de llegar alto, avanzar, estudiar y consideró como aptitudes dar lo mejor, estar siempre decidido al esfuerzo y la voluntad, nunca rendirse y seguir adelante. Dibujó un proyecto y trayecto de vida que comienza con los estudios de historia, incluso pudo imaginarse recibéndose en el año 2023 y obteniendo el título de profesor de historia con honores. Se piensa enseñando historia y también inglés (dibujó dos pizarrones, en uno explicando historia y en otro explicando tiempos verbales del idioma inglés). Proyectó la posibilidad de retomar los estudios de inglés (estudió en un instituto que dejó).

Durante su proceso de orientación hemos comprobado la utilidad de la Escala EMVA, en tanto según los propios dichos del adolescente, le permitió reflexionar, pensarse, evaluar sus posibilidades personales y familiares de sostén y proyectarse. Resultó un instrumento valioso para que el sujeto pudiera elaborar un proyecto vital, pudiendo fijarse metas de corto y largo plazo, ordenándolas además jerárquicamente. Metas de corto plazo (menos de cinco años): 1) Recibirse, 2) Desarrollar su actividad como profesional, 3) Seguir estudiando. Metas de largo plazo (diez o más años): 1) Estar recibido, 2) Estar desarrollando su actividad profesional, 3) Haber conseguido un trabajo.

La Escala EMVA fue esencial para que resultara sumamente fructífero otro recurso como es el de enlazar con palabras y/o dibujos tres Binomios (antes-después, interés-aptitud, proyecto-meta). Recurso técnico propuesto por Cattaneo, (2008). Se advierte que no existe presión contextual en su proceso de elección y que además cuenta con un gran apoyo familiar para seguir estudiando aquello que a él le guste. La decisión de estudiar entonces parece estar tomándola con libertad. Puede decirse que sus proyectos y sus metas, son autonómicas, en el sentido que dan cuenta de un proceso que involucra búsquedas basadas en el compromiso, la responsabilidad, la independencia, la autoevaluación, es decir, en cuya implicación el sujeto afronta procesos que tienden a rebasar dependencias afectivas, cognitivas y sociales, y le permiten avanzar hacia la toma de decisiones, utilizar estrategias para rebasar obstáculos y visualizar su desarrollo personal en el tiempo.

Para Finalizar

El psicólogo en su rol de Orientador con adolescentes, escucha, acompaña y facilita ese doble proceso reflexivo en el que, por un lado, el sujeto se piensa desde ese espacio significativo que constituyen sus experiencias pasadas que se resignifican en el presente y por el otro, puede proyectarse en su amplio horizonte de expectativas en el que puede fijarse metas, revisando las posibilidades para la consecución de las mismas. El profesional debe tener siempre presente que su tarea se realiza en un contexto socio-histórico y cultural determinado y además, que el proceso del sujeto se enmarca en momentos del desarrollo adolescente al que le es inherente la búsqueda de independencia y autonomización psicoafectiva, cognitiva y psicosocial, lo que conlleva la toma de decisiones, elecciones, renunciadas..



Referencias Bibliográficas

- Bohoslavsky, R. (1985) *Orientación vocacional. La estrategia clínica*. Editorial Nueva Visión. Buenos.Aires.
- Cattaneo, M. E. (2014) *EMVA: Escala de Metas de Vida para Adolescentes*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Cattaneo, M. E. (2009) *Metas de Adolescentes Argentinos: Un estudio exploratorio*. En *Revista Internacional "Orientación y Sociedad"* N° 8 ISSN 1851-8893.
- Cattaneo, M. E. (2008) *Los Binomios como recursos técnicos en Orientación*. Ficha de uso interno. Cátedra PSO, Práctica Supervisada de Orientación Educativa. FACE-UNCo.
- Estévez, A. y Ginnóbili, S. (2009) *Concepciones de adolescencia*. En *Memorias de II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNLP*.
- Gavilán, M. (2017) *La transformación de la Orientación Vocacional: hacia un nuevo paradigma*. Lugar Editorial. Buenos Aires





B5.- Orientación en la Universidad

LA CONSTRUCCIÓN DEL OFICIO DE ESTUDIANTE EN LAS CARRERAS DE INGENIERÍA Y CIENCIAS

Autora: Cámara, María Cecilia

Institución: Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Universidad Nacional de Córdoba.

E-mail: cecicam2002@gmail.com

Resumen

Este trabajo aborda la problemática del ingreso y los primeros años de las carreras de Ingeniería y ciencias (Biología y Geología). Este momento es diferente para cada sujeto e implica desarrollar distintas habilidades tanto desde el punto de vista de las estrategias cognitivas como sociales. Estas habilidades le permitirán adaptarse al nuevo ambiente y lograr buenos resultados académicos.

Se toma como dispositivo teórico para pensar el problema la propuesta de Alain Coulon acerca de la construcción del "oficio de estudiante", considerado este como un proceso de afiliación tanto intelectual como institucional.

Mientras que algunos alumnos logran insertarse satisfactoriamente, otros no logran afrontar sus dificultades. Este conjunto de situaciones, junto con otras como la elección de la carrera o las componentes socioeconómicas, determina altos porcentajes de deserción y desgranamiento.

Las profundas diferencias que existen entre el nivel medio y la universidad dejan al descubierto muchas situaciones y carencias. Cada persona vive este tránsito conforme su historia académica y personal, su subjetividad y las estructuras actuales con las que cuenta para sortear lo que parece ser una serie interminable de obstáculos.

Desde el punto de vista cognitivo, la afiliación al mundo universitario implica pasar de la simple acumulación de contenidos a la búsqueda del sentido personal y la construcción del aprendizaje. Desde el punto de vista social, el proceso implica sentirse miembro de la comunidad universitaria, estudiar con otros, decidir sobre las actividades a realizar e identificarse con la carrera elegida.

Si se entiende este momento como un proceso, se supondrá que debe transcurrir un tiempo diferente para cada estudiante, pero en muchos casos, la demora en su construcción determina malos resultados y dudas en torno a la continuidad de la carrera.

El objetivo del presente trabajo es compartir algunos hallazgos en torno a ese momento, que incluyen manifestaciones y características de los alumnos. Las observaciones fueron realizadas por el Servicio de Orientación Psicopedagógica, de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba.

La metodología es puramente cualitativa, ya que utiliza como insumo para el análisis, las entrevistas personales y emergentes de los talleres grupales del Servicio.



A partir de estos registros, se analizan los principales aspectos que se muestran conflictivos en esta etapa inicial. De acuerdo con lo relevado, se distinguen los que tienen que ver con la construcción de nuevos vínculos; la adaptación a la estructura organizativa de la facultad; las estrategias de aprendizaje; la complejidad del contenido a aprender; la necesidad de tomar decisiones independientes, asociadas a la necesidad de autogestión; las expectativas de los padres y familiares, entre otras.

A partir de estas demandas, el Servicio de Orientación ha desarrollado una serie de dispositivos, con los cuales se acompaña a los estudiantes en el aprendizaje de este oficio. Algunas de estas propuestas son permanentes, como es el caso de las entrevistas individuales a demanda de los estudiantes o los talleres grupales; en este último caso, las temáticas van cambiando. Con relación a los primeros años, particularmente, se plantea el uso de herramientas para la administración del tiempo, el uso de estrategias adecuadas al tipo de carreras, el afrontamiento de exámenes y la toma de decisiones.

Si bien este trabajo está enfocado en analizar la dimensión subjetiva en los estudiantes, se consideran algunos aspectos institucionales, ya que existen recursos que posibilitan este proceso de afiliación y otras condiciones que lo obstaculizan. Si bien se observa preocupación en torno a la propuesta educativa y organizativa de la facultad, resulta complejo articular esas preocupaciones con la realidad subjetiva de cada uno de los estudiantes. Los contenidos que se deben aprender, el tiempo de cursado y las características de las evaluaciones exigen una respuesta rápida y oportuna por parte de los alumnos, el sistema de correlativas hace el resto, impidiendo el avance.

Se concluye que muchas de las personas que cursan sus primeros años en las carreras de ciencia e ingeniería, requieren de apoyos especiales para construir su oficio de estudiante.

Palabras clave: afiliación - oficio - estrategias - ingreso.

Introducción

Este trabajo aborda la problemática del ingreso y los primeros años de las carreras de Ingeniería y ciencias (Biología y Geología). Este momento es diferente para cada sujeto e implica desarrollar distintas habilidades tanto desde el punto de vista de las estrategias cognitivas como sociales. Estas habilidades le permitirán adaptarse al nuevo ambiente y lograr buenos resultados académicos.

En el presente trabajo se analizan los hallazgos en entrevistas y talleres acerca de lo complejo que resulta la inserción "exitosa" en la facultad.

Más allá de las diferencias entre las personas y las distintas manifestaciones con las que este momento se presenta, en general se trata de aprender a utilizar ciertas herramientas y cierta perspectiva sin las cuales el avance en la carrera resulta prácticamente imposible.

En el apartado referido a los emergentes detectados, se muestran estas diversas manifestaciones y demandas de los estudiantes que consultan en el servicio.

A partir de este análisis, se comparten algunos de los dispositivos con los cuales se trabaja.



Marco Teórico

Se toma como dispositivo teórico para pensar el problema la propuesta de Alain Coulon (1998) acerca de la construcción del “oficio de estudiante”, considerado este como un proceso de afiliación tanto intelectual como institucional.

Mientras que algunos alumnos logran insertarse satisfactoriamente, otros no logran afrontar sus dificultades. Este conjunto de situaciones, junto con otras como la elección de la carrera o las componentes socioeconómicas, determina altos porcentajes de deserción y desgranamiento.

Las profundas diferencias que existen entre el nivel medio y la universidad dejan al descubierto muchas situaciones y carencias. Cada persona vive este tránsito conforme su historia académica y personal, su subjetividad y las estructuras actuales con las que cuenta para sortear lo que parece ser una serie interminable de obstáculos.

Desde el punto de vista cognitivo, la afiliación al mundo universitario implica pasar de la simple acumulación de contenidos a la búsqueda del sentido personal y la construcción del aprendizaje. Desde el punto de vista social, el proceso implica sentirse miembro de la comunidad universitaria, estudiar con otros, decidir sobre las actividades a realizar e identificarse con la carrera elegida.

Si se entiende este momento como un proceso, se supondrá que debe transcurrir un tiempo diferente para cada estudiante, pero en muchos casos, la demora en su construcción determina malos resultados y dudas en torno a la continuidad de la carrera.

Emergentes encontrados

A partir de las entrevistas con los estudiantes, de sus consultas y sus recorridos por la facultad, es posible determinar algunos de los grandes temas que los atraviesan y que les proporcionan ventajas y dificultades a la hora de obtener buenos resultados académicos.

La sistematización que sigue constituye un recorte parcial y puramente cualitativo, consistente en registrar los motivos de consulta explícitos e implícitos y luego analizarlos en función de los procesos que llevan adelante los estudiantes en el Servicio, tanto sea a través de los tratamientos individuales o de los emergentes de los talleres a los que concurren.

Los alumnos que cuentan con habilidades para vincularse socialmente, ven facilitado su ingreso y permanencia, dado que logran insertarse en grupos, se identifican con la carrera, interactúan con docentes, etc. Por ello es claro que al no contar con estas condiciones de base, el rendimiento se ve generalmente afectado.

Otro gran foco siempre presente en las entrevistas tiene que ver con el manejo de estrategias de aprendizaje adecuadas al nivel de exigencia de la universidad. El “aprender a aprender”, conforme al enfoque metacognitivo (Panadero, 2014), requiere de sujetos activos y autorregulados en sus procesos, lo cual no es propio del tránsito por el secundario, generalmente. Este enfoque implica también la necesidad de tomar decisiones acordes a las propias posibilidades y no sólo conforme a un plan de estudios ideal.

Comprender la lógica de la institución, sus códigos, sus significantes también forma parte de un proceso para algunos, natural, para otros, muy complejo y no siempre posible.

Las dudas respecto de la carrera elegida, o de su futuro como profesional también son recurrentes. Otro motivo



de consulta frecuente es la ansiedad o temor a rendir

Por último, existe un sinfín de aspectos de tipo emocional- subjetivo que involucran al estudiante durante su carrera, y particularmente en sus inicios. Entre ellos se inscriben las expectativas de los padres, sus temores, su auto-culpabilización en el proceso de aprobar, entre otros aspectos.

Dispositivos utilizados

De acuerdo con estas situaciones detectadas, las cuales se repiten en muchas consultas, se proponen en líneas generales dos grandes estrategias de respuesta, o dos modalidades de atención. Una de ellas es la individual, mediante entrevistas acordadas con el estudiante y la otra es de tipo grupal. Esta última se plantea como alternativa superadora a la primera en dos grandes aspectos: una es que al centrarse en una temática o problema es posible cubrir la demanda de varios alumnos a la vez; la otra es que la dinámica grupal permite la identificación de los estudiantes entre sí, compartir experiencias similares y a la vez, favorece la interacción.

Cada año se proponen talleres grupales que se repiten en su temática, dado que se observan siempre como útiles: las estrategias de aprendizaje y la organización del tiempo, así como el afrontamiento de los exámenes. Lo mismo ocurre con el taller de habilidades sociales

Adicionalmente, se realizan talleres específicos, conforme las demandas y las situaciones detectadas. Un ejemplo de ello se constituye en los talleres sobre cómo estudiar asignaturas específicas, como las matemáticas, o los talleres de Orientación Profesional.

Respecto de la atención individual, el trabajo se centra en acompañar al estudiante en su proceso de afiliación. Durante ese acompañamiento se trata de que el mismo, en tanto se apropie del espacio, logre determinar sus prioridades, enfocarse en su propio proceso y mejorar sus modos de abordar el estudio, logrando un proceso crítico y autorregulado, mucho más de acuerdo con los niveles de exigencia del nivel educativo en el que se encuentra.

Además, se ofrece atención psicológica, en procesos breves, de esclarecimiento. Es decir, que cada estudiante que lo requiera cuenta con un acompañamiento de no más de seis meses de terapia, dando así la posibilidad de acceder a más personas al servicio.

Sobre la institución

Respecto de la institución, su modo de organización interviene de maneras positivas y negativas. Un ejemplo de ello es el dictado cuatrimestral, más allá de que se trata de un sistema utilizado en casi todas las universidades, la cantidad de contenido no siempre se adecúa a este tiempo y las exigencias que se proponen determinan que sólo un pequeño porcentaje de alumnos logra buenos resultados en todas o casi todas las asignaturas del cuatrimestre. Esta situación incrementa las sensaciones de fracaso o frustración en muchos estudiantes.

Otra variable ejemplificadora es lo que se denomina “materias comunes” o Ciclo básico, en el cual se dictan materias comunes a casi todas las ingenierías. Muy positivo para los alumnos que deciden cambiar de especialidad en ingeniería, por las equivalencias, pero dicha modalidad atenta contra la construcción de vínculos, ya que en cada comisión los alumnos se encuentran con distintos grupos de compañeros y la cantidad de alumnos por comisión, es cercana a los cien alumnos por clase. Esta situación se revierte totalmente al avanzar en las asignaturas específicas de las carreras.

Por otra parte, la Facultad cuenta con un Programa de Tutorías de Pares, una propuesta muy interesante para



apuntalar justamente estos primeros recorridos por la facultad, favorecer la inserción, y acompañar a los estudiantes en su tránsito. Dicho Programa se convierte de este modo en un intento claro por la inclusión.

En sus aspectos negativos, es posible determinar que el programa llega con más fuerza a quienes cuentan con buenos recursos para enfrentar este momento y el contacto de los tutores con sus tutorados se dificulta en personas más aisladas, sin acceso a internet en forma permanente, o provenientes de otros pueblos o lugares, por cuya condición se sienten totalmente alejados de la cultura institucional.

Conclusión

Durante mucho tiempo las universidades públicas entendieron que sólo con abrir sus puertas, se garantizaba que los que querían estudiar, podrían hacerlo. Con el tiempo, se observó la falsedad de esta afirmación, dado que cada alumno es diferente en tanto que la propuesta educativa y evaluativa es la misma para todos. De acuerdo a los capitales socio-culturales con los que los alumnos cuentan, su adaptación al medio universitario será diferente en cada caso; muchos de ellos requieren de un espacio en el cual puedan “aprender” a ser estudiantes universitarios.

Los servicios de asistencia, de apoyo a los estudiantes no sólo son necesarios, sino que han demostrado que junto con otros programas, como las tutorías de pares, hacen posible que más alumnos avancen y egresen de las universidades públicas.

La gratuidad en sí misma no garantiza ni siquiera el acceso a la educación superior, mucho menos la permanencia y el egreso.

Por su parte, las instituciones de educación superior se involucran relativamente en la problemática. En el caso de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, si bien se evidencia una actitud positiva en general hacia los programas de apoyo, resulta prioritario revisar el rol de los docentes, su formación para el ejercicio de ese rol, los criterios de evaluación y sus instrumentos, así como los contenidos que son susceptibles de ser aprendidos en unas pocas semanas de clase.

Los estudiantes valoran la existencia del servicio de Orientación. Esto se demuestra con un dato de la realidad: casi todos los que vienen a solicitar una consulta, lo hacen por recomendación de sus propios compañeros.

Por otra parte, los desafíos para la orientación en el nivel superior son casi siempre la falta de recursos, humanos y materiales, la discontinuidad en los mismos y por otro lado, las expectativas que las mismas instituciones tienen sobre el trabajo y el rol de los profesionales.

Con el paso del tiempo y la presencia constante del Servicio en la facultad a lo largo de más de quince años, su rol se ha naturalizado y son más los alumnos que conocen de su existencia y logran apropiarse del espacio.

Referencias Bibliográficas

Coulon, A. (1998). *“El Arte de ser Estudiante”*. Entrevista con Valérie Becquet. París: PUF.

Gómez Mendoza, M.A., Álzate Piedrahita, M.V. (2010) *“El “oficio” de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad”*. *Pedagogía y Saberes* No.33. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, pp. 85 – 97 – Colombia.



Manuale, Marcela (2013) "El oficio de estudiante universitario y el problema del ingreso: miradas y aportes desde el Gabinete Pedagógico de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas" - Revista Aula Universitaria N° 15 Págs. 43 a 57 – Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.

Malinowski, Nicolás (2008) "Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México". Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. 6(2): 801-819, <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2014) ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. Anales de psicología, 30 (2), 450-462. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>





HUELLAS DORADAS

Autores: Guardatti, Paola Roxana; Pérez Rangeon, Daniela del Rosario; Astorga, Angélica Elvira.

Institución: Universidad Nacional de Salta

E-mail: paolaguardatti@gmail.com

Resumen

Desde hace varios años los Servicios de Apoyo Educativo (Facultad de Económicas) y la Dirección de Servicio Social, sostienen un trabajo articulado priorizando temáticas que giran en torno a la adquisición y fortalecimiento de habilidades sociales. En este sentido la iniciativa que relatamos está dirigida a estudiantes avanzados de la Facultad de Ciencias Económicas que sean o aspiren a ser Auxiliares de Segunda, cuya figura entendida desde el Estatuto de la Universidad Nacional de Salta y desde su rol, representa un gran aporte en los entornos de aprendizaje en el contexto de una cátedra, dado que desde su función puede contribuir a la mayor circulación de los flujos comunicacionales, dinamizar la intervención de la participación de los estudiantes en la construcción progresiva de saberes, delineando así su perfil en términos de articulador entre los estudiantes y el docente en el proceso de construcción del conocimiento; es así que asumimos que su participación y desempeño los sitúa como sujetos multiplicadores por excelencia.

¿Por qué trabajar con los auxiliares de segunda? Porque son estudiantes avanzados que comienzan un camino de iniciación a la docencia, por lo que hay un gran componente de socialización profesional una vez que se insertan en las cátedras, por este motivo se busca promover la construcción de un saber pedagógico, además de otras habilidades sociales consideradas necesarias para el ejercicio del rol. La participación de los auxiliares en el contexto de las cátedras es diversa, por lo que las intervenciones que realicen serán singulares de acuerdo a la apertura y acompañamiento que tengan de sus docentes; sin embargo, entendemos que desde su lugar pueden colaborar como nexo en la consolidación de un grupo de trabajo activo promoviendo instancias de aprendizaje flexibles y significativas para los estudiantes.

¿Qué saberes son necesarios para el ejercicio del rol? Esta propuesta formativa procura otorgar herramientas a los Auxiliares de Segunda para fortalecer este vínculo entre docentes y estudiantes que permita acentuar el carácter dialógico del proceso educativo, poniendo en consideración la importancia de los vínculos entre los aspectos prácticos, emocionales y cognitivos ligados al proceso de aprendizaje, pero trabajados en él a partir de la reflexión sobre su propia trayectoria educativa y formativa. Se abordan contenidos relativos a la pedagogía de la presencia y de la pregunta, a los procesos de mediación pedagógica y los procesos comunicacionales en el aula y las representaciones del alumnado respecto de su rol, incentivando su construcción; además de trabajar de manera transversal cuestiones vinculadas a las habilidades para la vida. Si bien somos conscientes que ello supone un proceso lento y complejo que requiere tiempo y espacio de construcción personal y colectiva, la intención es empoderar a nuestros estudiantes desde una cosmovisión del mundo más amplia sustentada en el paradigma de la educación emocional. Entre los objetivos podemos mencionar:

- Analizar la propia trayectoria académica y problematizarla a fin de poder orientar a otros en sus propios procesos formativos.
- Incorporar un marco teórico integral, necesario para un mejor desempeño en el rol de Auxiliar de Segunda.



- Habilitar nuevas formas de mediación pedagógica desde el ejercicio del rol.

Se trata de un Taller, donde si bien se trabaja grupalmente, se alternan instancias de trabajo individual y colectivo. Esta modalidad permite momentos de reflexión y construcción, de cuestionamientos y producción de ideas y nuevos saberes que los atraviesan y les permite una reconstrucción y/o redefinición de su propia trayectoria escolar, para luego acompañar a otros a pensar-se.

Partimos de la idea que toda formación transforma. Esto pudo observarse en el devenir de los encuentros formativos, en los que los estudiantes pudieron adoptar las herramientas propuestas, pero también reflexionarlas en primera persona trabajando cada una de las temáticas de un modo autorreferencial. Mélich (2006) afirma “No es posible formar sin transformar. Por eso la formación es inacabada e inacabable. Porque cada formación transforma al que es formado (...) y también al formador. La vida humana es básicamente transformación” (p.17).

Si bien no era el propósito inicial, se pudo conocer que lo trabajado incidió de manera directa en el propio concepto académico, en el propio proyecto vital. En palabras de los propios estudiantes el Taller les aportó herramientas concretas y significativas para el desempeño del rol.

En este sentido consideramos que trabajar las habilidades sociales y académicas con auxiliares de segunda, es una apuesta que aspira a que estas herramientas actúen como efecto multiplicador en otros estudiantes, con los que trabajen los destinatarios, en el fondo, se trata de rescatar el valor de dejar huellas.

Palabras clave: formación - trayectoria - habilidades sociales y académicas.

Introducción

La figura del Auxiliar de Segunda, entendida desde el estatuto y desde su rol, representa un gran aporte en los entornos de aprendizaje en el contexto de una cátedra, dado que desde su función, podría contribuir a la mayor circulación de los flujos comunicacionales, dinamizar la intervención de la participación de los estudiantes en la construcción progresiva de saberes, delineando así su perfil en términos de articulador entre los estudiantes y el docente en el proceso de construcción de conocimiento.

La participación de los Auxiliares de Segunda en el contexto de las cátedras es diversa, por lo tanto, las intervenciones que realicen serán singulares de acuerdo a la apertura y acompañamiento que tengan de sus docentes; sin embargo, entendemos que desde su lugar pueden colaborar como un nexo entre estudiantes y docentes y en la consolidación de un grupo de trabajo más activo que promueva instancias de aprendizaje más flexibles y significativas para los estudiantes.

La propuesta del Curso- Taller de formación, procuró otorgar herramientas a los Auxiliares de Segunda para fortalecer este vínculo entre docentes y estudiantes, que permita acentuar el carácter dialógico del proceso educativo, poniendo en consideración la importancia de los vínculos entre los aspectos prácticos, emocionales y cognitivos ligados al proceso de aprendizaje, pero trabajados en él a partir de la reflexión sobre su propia trayectoria educativa y formativa.

La propuesta que se socializa en el presente trabajo, giró en torno a una instancia formativa destinada a dichos estudiantes que se desempeñan como auxiliares de segunda y/o alumnos que aspiren a serlo, dicha actividad se denominó Curso Taller: Huellas doradas.



Antecedentes

El rol del Auxiliar de Segunda está definido en el estatuto de la Universidad Nacional de Salta, el cual sostiene que el cargo de auxiliar docente de segunda categoría está reservado exclusivamente para estudiantes regulares de la Universidad. Colaboran en el desarrollo de los trabajos prácticos, guiando a los estudiantes en el trabajo experimental y/o resolución de problemas y/o coordinando grupos de discusión. El Consejo Superior reglamenta el régimen de esta categoría.

Como se puede apreciar su visión es muy amplia y define en muy pocos términos el desempeño del rol. Desde nuestro lugar se detectó que el Auxiliar conlleva una función que trasciende lo académico, y abarca otras tareas que implican un vínculo con los estudiantes, más cercano que el del docente de las cátedras, pero esto está condicionado en cierto modo por las aperturas que las cátedras manifiesten sobre las tareas que realizan los auxiliares, las cuales son muy diversas, algunas cargadas de mayor protagonismo que otras. Las tareas que desarrollan los auxiliares permiten situarlos a éstos como mediadores entre los estudiantes y los profesores de la cátedra, aunque muchas veces terminan adoptando como propia, la cultura de la cátedra a la que pertenecen.

Por otro lado, entendemos que el auxiliar, al ser quien más contacto tiene con los alumnos, ejerce una función clave como es mediar entre estos, el conocimiento y el docente, a la vez que ejercen una tarea multiplicadora, por ello proponer instancias formativas resulta prioritario para nuestros Servicios, ya que a partir del conocimiento de las situaciones educativas que acontecen cotidianamente, aparece como necesario intervenir para formar y promover la auto formación. Es así, que en esta instancia formadora, los Servicios que se articularon para desarrollar esta tarea fueron el Servicio de Apoyo Educativo de la Facultad de Ciencias Económicas y la Dirección de Servicio Social de la Secretaría de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional de Salta.

Por el rol que desempeñan los Auxiliares se articulan lo subjetivo e intersubjetivo a veces no percibido, interfiriendo en los modos de conocer la realidad y otorgarle sentido. Esto les sucede a los auxiliares y a quienes capacitan.

El servicio de Apoyo de esta Facultad ha implementado anteriormente dos propuestas que giraron en torno a la formación del Tutor Par y del Auxiliar de Segunda, tales como:

El Rol del Auxiliar de Segunda y del Tutor Par, aprobado por Resolución CD ECO N° 368/13

El Rol del Tutor Par en el Ámbito de la Universidad, aprobado por Resol CD ECO N° 052/16

En este sentido de modo sistemático se ha colaborado en la formación humana y académica de nuestros estudiantes, específicamente de los Tutores Pares y Auxiliares de Segunda con la premisa de transmitir recursos internos y herramientas para el ejercicio del rol.

Proyecto

El Proyecto Huellas Doradas, se aprobó por resolución CDECO N° 409/17, del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas y Sociales y, tuvo como propósitos los siguientes:

- Activar, fortalecer y promocionar habilidades sociales en nuestros estudiantes universitarios que se desempeñen como Tutores Pares y Auxiliares de Segunda.
- Transmitir la importancia de sentirse empoderados con recursos personales a la hora de asumir el rol de Tutor y/o de Auxiliar y también su futuro rol profesional.
- Mostrar pautas de actuación y brindar herramientas para ser sujetos multiplicadores de los ejes temáticos abordados.



- Favorecer a través de este proceso teórico práctico, la continua reflexión sobre relaciones saludables entre pares en el ámbito universitario.

Los contenidos propuestos giraron en torno a las habilidades sociales y también a ciertos conocimientos que involucran el saber pedagógico. Entendemos que, al trabajar con estudiantes avanzados, resulta necesaria la formación en estos aspectos ya que estas habilidades son con las que cuentan los estudiantes para desempeñar el rol, complementando con temáticas de orden pedagógico que les permita por un lado pensarse como estudiantes para poder trabajar con sus pares, a la vez que iniciarse en la docencia.

La idea fue trabajar en los contenidos y a su vez en la forma como contenido. No obstante, la premisa principal fue desde la intervención trabajar con herramientas sosteniendo que cada uno se construye a sí mismo y desde el otro, de lo que el otro dice, de su palabra, de lo que el otro demanda. Por ello partimos de la propia trayectoria, entendiendo que estamos atravesados por acontecimientos y que éstos no marcan inicios y finales, son personales, porque las cosas nos pasan, nos conciernen, por lo que tienen un carácter constructor de humanidad (Bárcena, F y Mèlich, JC.2014:22). Trayectoria como resultado de un recorrido que hoy se plasma en tal o cual perfil, nos interesa entender además cómo ha llegado cada uno de nosotros al espacio y tiempo que hoy habitamos (Nicastro, S.y Greco, M. 2009:27). Como humanos somos seres finitos (...) que viven en la provisionalidad de situaciones biográficamente determinadas, es decir situaciones que no son posibles de prescribir o anticipar en su totalidad (Nicastro, S. y Greco, M. 2009:26). Procuramos desde este lugar, reconociendo las trayectorias, trabajar por una pedagogía de la hospitalidad con los alumnos, porque quien pretende acoger a otro ha sido acogido antes... un ida y vuelta que luego tiene frutos en la labor. En este sentido, además, el trabajo en equipo interdisciplinario constituyó un contenido que atravesó toda la formación. Los contenidos con los que se trabajaron, fueron:

Primer Módulo: Relación con uno mismo.

Temas vinculados: La propia trayectoria educativa. Motivación, Responsabilidad, Autoconocimiento, Autoestima, Laboriosidad.

Segundo Módulo: Relación los demás.

Temas Vinculados: Comunicación Asertiva. La mediación educativa. Trabajo en grupos como dispositivo pedagógico.

Tercer Módulo: Aprender y orientar para aprender.

Temas Vinculados: El aprendizaje en la Universidad. Empoderamiento del rol.

El Taller se desarrolló durante 6 seis encuentros, en los cuales se alternaron diferentes temas y estrategias que procuraron trabajar la autorreferencialidad, como las habilidades que les permitan fortalecer el vínculo con otros. Ya que una de las características de la docencia es la fuerte implicación personal. Sin ese compromiso, su estar junto al educando no pasará de un rito despojado de significación más profunda, y se reducirá a la mera obligación funcional o a una forma cualquiera de tolerancia y condescendencia, para coexistir más o menos pacíficamente con los impasses y dificultades cotidianos de los jóvenes, pero sin empeñarse, en forma realmente efectiva, en una acción eficaz. Implicarse, es una aptitud posible de ser aprendida, mientras exista, por parte de quien se propone aprender, la disposición interior (apertura, sensibilidad, compromiso) para ello. (Da Costa, AC. 2007:1).

Como se trató de una instancia formativa que interviene sobre habilidades sociales se buscó encarar un trabajo que sea más vivencial y colaborativo, promoviendo instancias de reflexión. Se alternaron tareas individuales y grupales de acuerdo a lo que demandara cada temática. Cada módulo constó de dos encuentros de dos horas cada uno. Por lo que se desarrollaron siete encuentros, incluyendo el cierre. Hubo momentos de exposición a cargo de las docentes y también de reflexión individual. Resaltamos la importancia del "decir" y lo que ello significó para quienes participaban. El decir y el escuchar permiten adjudicar sentido y dar al otro existencia. Por ello resultó



oportuno el espacio para la expresión y la palabra que nos permitió comprendernos en ese comprender y llenar de sentido el ser y el estar del estudiante. Único modo de experimentar para luego acompañar.

Giacometti manifestó en una oportunidad: sólo veo lo que veo trabajando, Nicastro y Greco (2009:19) sostienen que solo se puede saber con quién se trabaja, cuando se trabaja, no antes, nunca con anterioridad al acto de educar. Hay algo de la creación, dicen, que es solo del orden de la actualidad, así como algo del acto de educar que solo puede pensarse hoy, en tanto acontece, en el encuentro presente entre un maestro, un alumno, un saber y una organización que se materializa en ese encuentro. Nosotras conocimos a los participantes del curso, allí mismo, en el devenir del encuentro y el fluir de las palabras sustentadas en un marco de confianza, confianza mutua.

Construyendo la experiencia

La experiencia favoreció ciertos aspectos del ejercicio del rol y potenció otros no previstos. Cada encuentro habilitó la palabra, la expresión, procuró horizontalizar en todo momento la expresión y la narración de experiencias vividas en primera persona. En algunos casos se tuvo que decir para re significar. La propuesta de trabajo constituyó una invitación para el relato de vivencias y la búsqueda de nuevos sentidos para lo que implica aprender y formarse en la Universidad, para reconocer la importancia del acompañamiento en todo ese recorrido, durante el trayecto. Reconocer ¿quiénes somos? ¿por qué estamos? ¿qué necesitamos?, ¿cómo lo expresamos? En tal sentido podemos mencionar algunas valoraciones:

De alguna manera vincular el pensar y el hacer. Los estudiantes avanzados están formados en una cultura académica que prioriza los conocimientos teóricos y que da escaso lugar a la expresión de habilidades sociales como la expresión de sentimientos y/o pensamientos, la capacidad de vincularse con otros, desarrollar y fortalecer una autoestima elevada, lo que incide en el auto concepto académico de modo directo. Existe una distancia entre el pensar sobre algo o sobre cómo debería ser y hacerlo, y ser consecuente. Por ello, desde lo metodológico se procuró articular los conocimientos fruto de las experiencias como estudiantes y aquellos conocimientos que los habilitan para desempeñar el rol.

¿Qué sentido puede atribuirse al rol del Auxiliar de segunda? ¿De qué manera es posible resignificar la tarea en el contexto de cada cátedra? Digamos que al tratarse de estudiantes, en su mayoría, que aún no ejercen el rol, dicha construcción debe esperar al momento de ser ejercida. Sin embargo, es relevante destacar la disposición con la que estos estudiantes tuvieron la inquietud de formarse, poniendo en juego su subjetividad, su propia trayectoria con el propósito de buscar herramientas que complementen las adquiridas por ellos en su recorrido como estudiantes.

Si procuró crear un común, un espacio de articulación distinto, complejo, de reunión de singularidades que no se suman ni se toleran, sino un espacio donde lo singular se despliega gracias a lo común que se sostiene y sostienen a cada sujeto. (Nicastro, S. y Greco, M. 2009:73).

Palabras finales

Los estudiantes recibieron este espacio como único, reconociendo que en el ámbito de la Universidad no hay espacios similares que prioricen el acompañamiento humano en las trayectorias académicas. Sus voces dicen: "fue muy nutritivo, me dejó más que conceptos", "me ayudó a crecer más", "fue bueno para descubrirse", "sirve para otros ámbitos de la vida", "Reflexionamos, compartimos y aprendemos mucho", "Aprendes cosas que realmente importan para la vida", "interesante para conocerse a sí mismo, ayuda a la formación integral como personas", "un



enfoque distinto que ayuda a cambiar la perspectiva" ...Fue rico, en el sentido que lograron poner en el cuerpo y relatar en primera persona dificultades propias que son comunes a todos los que participaron del taller. Además, rescataron la posibilidad de socializar en un espacio más profundo y significativo sus experiencias cotidianas, ya sea las que suponen limitaciones, desafíos y/o aciertos que, en la retroalimentación, constituyen una invitación a la permanente construcción del sí mismo con los otros. Huellas Doradas, nació de un cuento que pondera la mirada y el acompañamiento en tiempos de complejidad; fue nuestro desafío y ahora nuestro reto el sistematizar en el tiempo, esta experiencia que sin duda dejará huellas.

Bibliografía

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

Bárcena, F. y Mèlich, JC. (2014). La educación como acontecimiento ético. Argentina. Miño y Dávila

Gómes Da Costa, AC. (1995). La pedagogía de la presencia. Bs. AS. Losada

Yañez Pereira, VR. (2013). El trabajo social en contextos de alta complejidad. CABA. Espacio.





MIRADAS DIFERENTES SOBRE ARRAIGARNOS A LA UNIVERSIDAD: UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA

Autores: Tello, Mónica; Flores, Dalcy; Albeza, María Alicia; Martín, Paula.

Institución: Universidad Nacional de Salta

E-mail: mtello@natura.unsa.edu.ar

Presentación

¿Cómo acompañar a jóvenes ingresantes a la Universidad, en sus trayectorias vitales, transiciones psicosociales, educativas y culturales, atendiendo a la complejidad (Morin, 2001)?; ¿Cómo hacerlo desde los Servicios de Orientación de nuestra Universidad?. Este es el Interrogante que está presente continuamente en la tarea que llevamos a cabo, y que nos reunió a preguntarnos, a pensar, a construir herramientas; todo lo cual se ha logrado a partir de la generación de un espacio de intercambio de los Servicios de diferentes Facultades y dependencias, antes aislados, que nos enriqueció en el intercambio de experiencias y saberes, pero sobre todo de genuino encuentro que consideramos fructífero en relación a los estudiantes y que deseamos compartir en esta ponencia.

En primer lugar, y entendiendo a los estudiantes de la Universidad como nuestra principal responsabilidad profesional y ética, consideramos necesario un amplio y variado enfoque que oriente nuestra labor, que pueda dar cuenta de ese sujeto y su trayectoria para que favorezca el despliegue de potencialidades y su empoderamiento, desde una postura preventiva no remedial, sobre un mundo interior, subjetivo, histórico, complejo oculto, en contexto, más que sobre situaciones problemáticas y visibles o a partir de ellas.

Para favorecer y garantizar el ejercicio del derecho a estudiar de los ingresantes, especialmente los que provienen de lugares alejados de la capital de la provincia, es preciso abordar los procesos involucrados en el "Arraigamiento", proceso que entendemos como echar raíces penetrantes en la cultura del lugar, en la institución y en particular tejer redes con los "pares", lo cual requiere, según nuestra reflexión y experiencia, un acompañamiento que, partiendo de la singularidad, trame lazos con un colectivo.

La necesidad de favorecer el lazo que reúne subjetividad e institución, la pretensión de conformación de estudiantes autónomos, remite también a la responsabilidad institucional. En consonancia con Greco (2012), se sostiene que

"(...) Una trayectoria se hace y se recorre con otros, gracias a otros y a veces, a pesar de otros. Las identidades se entrecruzan allí sosteniendo o desarticulando la continuidad de una trayectoria: entablar un diálogo entre dos personas puede bastar para hacer que la trayectoria se asuma como propia, ser bien mirado tiene que ver con una identidad asignada y asumida como posible alumno con un lugar reconocido, ser mal mirado puede confirmar un no lugar, no ser mirado puede cerrar toda habilitación en la escuela y obstruir una trayectoria" (Greco, 2012: 65).

Se trata también de construir confianza. Al respecto, se toman las palabras de Cornú (1999) cuando expresa que la confianza es "algo que se construye entre individuos", por tanto, hay que trabajar sobre ello en la Universidad, se trata de brindar a los estudiantes ese "tesoro común de la cultura" como lo llama este autor al diálogo.

Proponemos un abordaje interdisciplinario, en proceso, gradual y con propuesta de continuidad, que genere construcciones colectivas, situadas y superadoras sobre el estar y ser, y no solo permanecer en la institución. Teniendo en cuenta todo ello, se presenta la experiencia llevada a cabo con los estudiantes de las distintas



Facultades de la UNSa, a partir de un programa conjunto, denominado Arraigarnos• (Resolución CD. Naturales N.º: 1092/2017.), desde la idiosincrasia que caracteriza a cada una de ellas, la propuesta se diversifica, atiende a la demanda común de nuestros estudiantes. Se reconoce como un punto compartido de los sentires de los destinatarios, las expectativas de ingreso a la Carrera, las novedades de la vivencia presente y, por otro lado, los aportes personales y profesionales de quienes conformamos los Servicios de la UNSa.

Origen del Proyecto Arraigarnos a la Universidad

El Proyecto Arraigarnos a la Universidad surge, principalmente, a partir de la reunión de distintas profesionales que formamos parte de los Servicios de Orientación de la Universidad, y sobre todo de la voluntad de acompañar a nuestros jóvenes ingresantes. Se trata de un equipo interdisciplinario dentro del área de las humanidades y las ciencias sociales, donde dialogan la Psicopedagogía, la Psicología, las Ciencias de la Educación, las Comunicaciones Sociales y el Trabajo Social. En general, provenimos de Servicios unipersonales, con una demanda de trabajo específico de gran volumen, pero con la convicción de que no se trata solo de la asistencia y el acompañamiento individual, sino también de la prevención y el trabajo grupal colaborativo, formador de lazos y alejado de un modelo reparador o corrector. Reunidas ya, en una primera instancia, realizamos un relevamiento de las principales demandas comunes que escuchamos año a tras año en nuestros jóvenes ingresantes. Si bien son diversas y multicausales, nos centramos en aquellas que son recurrentes y mayoritarias, es decir en aquellas que implican, para nuestros ingresantes, un serio riesgo de abandono de sus Proyectos Vitales. De este modo uno de los temas centrales que surgió, fue el del desafío que importa la transición del nivel Medio al Superior. Este paso implica la ruptura entre sus modos de ser, estar, aprender, previos a la Universidad y posteriores a ella, que los confronta con ellos mismos, con los demás y sobre todo con sus posibilidades y expectativas. Así mismo los conduce a desplegar todos sus recursos personales internos para poder realizar la adaptación. Por ello, para abordar problemáticas tales como el acceso y permanencia de los estudiantes, resulta necesario reconocer que se produce un desfase entre la propuesta del espacio institucional y las expectativas del sujeto que ingresa a ésta. Pueden citarse, por ejemplo las exigencias académicas que implican, entre otros, la apropiación de espacios, tiempos, discursos, prácticas e interacciones propias; que conforman una nueva experiencia cuyo impacto no todos pueden sostener debido a, entre otros aspectos, la diferencia que hay con la escolaridad media, por tanto el trayecto universitario se constituye como un camino sinuoso e incierto que necesita del acompañamiento de los otros actores institucionales. Este trabajo de acompañamiento implica, desde los Servicios, identificar dificultades, gestionar necesidades, crear o fortalecer nexos, de manera tal de favorecer la construcción de herramientas propias para que el estudiante se valga por sí mismo o actúe también como artífice del apoyo a sus compañeros. Atendiendo a esto, se procura en esta planificación del Arraigarnos, organizar medios y recursos que fortalezcan la asunción de responsabilidades en la nueva etapa y desarrollar autonomía en los procesos de aprendizaje, considerando que el oficio de estudiante universitario es un proceso que tiene tiempos disímiles y no siempre son comprendidos por los protagonistas en el primer año de cursado. Inicialmente, uno de los grupos más vulnerables a estos cambios, es el de alumnos que provienen de otras provincias o del interior de la provincia de Salta, donde a lo anteriormente dicho, se suman una serie de factores complejos, asociados a la adaptación a una nueva ciudad, la distancia física y geográfica con sus familias, amigos y seres queridos, el cambio en sus costumbres y la familiaridad de sus pueblos. Para muchos de ellos Salta Capital se les ofrece como un lugar grande, nuevo y lleno de desafíos, que genera ansiedad, temores y obstáculos. Es por ello que la mayoría de los Servicios, trabajan con estos jóvenes sobre el desarraigo de sus lugares de orígenes, y este fue el puntapié inicial de nuestro proyecto. Sin embargo, a partir de charlas, lecturas y experiencias, se llegó a la conclusión de que desarraigo denotaba una palabra negativa y que incluía solo a aquellos estudiantes que provenían de otras localidades. El anverso de esta



palabra era en cambio “Arraigo”. Una vez que logramos pensarlo así, surgió una nueva línea de pensamiento. ¿El arraigo debe ser solo de quienes vienen lejos?, ¿Qué pasa con los alumnos de Salta Capital que deben igualmente sostenerse en la Universidad, realizar cambios y adaptaciones? ¿Por qué no pensar en arraigarse como clave para cualquier estudiante que ingrese a la Universidad?. Y en esta línea de pensamiento, coincidimos todas las responsables de los Servicios. Lo vimos claro. La apuesta fue entonces aportar desde nuestras intervenciones por el arraigarse del estudiante, por ayudarlo a que logre establecerse, estar, permanecer, involucrarse, ser con el otro, y no simplemente pasar y recibirse, en el mejor de los casos.

Puesta en marcha de los talleres

Ahora bien, desde esta perspectiva, Arraigarse a la Universidad implicó, e implica, una cantidad de aspectos mas o menos complejos que nos planteamos trabajar desde la prevención, la escucha y el encuentro. Así las responsables de los Servicios, tras una serie de reuniones, ateneos, y haceres administrativos, iniciados hacia fines del año 2016, logramos la puesta en marcha del primer encuentro en mayo del año 2017. El objetivo fue dar a conocer este espacio compartido a modo de que los alumnos pudieran comenzar a ser partícipes, abriendo un lugar de escucha y valoración de lo que tenían para contar. Para garantizarnos la participación de los estudiantes, se contactó con docentes de los primeros años de las distintas Carreras, quienes cedieron algunas de sus horas de clase, y en este espacio se desarrollaron las actividades, que siempre tuvieron un carácter voluntario. Sin embargo, en general la participación fue de todo el grupo o de su gran mayoría. El primer taller tuvo como objetivo cuestionar la palabra arraigarnos, a fin de identificar significantes y sentidos en torno al ingreso a la Universidad. Se trabajó con alumnos de diversas Carreras y pese al volumen de aportes y datos, las ideas más recurrentes rondaron en torno al: “echar raíces”, “comprometerse”, “responsabilizarse”, “estudiar” y “hacer lazo con el otro”, convirtiéndose en significantes de gran valor reflexivo para los grupos. Además, como equipo de intervención, nos aportó datos sobre temáticas importantes para continuar trabajando. De este modo, en un segundo Taller, que lanzamos antes del cierre del segundo cuatrimestre de 2017, continuamos trabajando, concretamente en torno a La administración del tiempo, identificación de prioridades, tiempo que se le dedica al estudio y reflexionar sobre el compromiso con la elección de Carrera. Transversalmente siempre las dinámicas apuntaron a la cohesión del grupo, al dialogo genuino y a crear lazos duraderos con los demás siendo un espacio para compartir anécdotas, experiencias dando lugar a la expresión, comunicación y encuentro, miradas reconocimientos. El inicio del ciclo lectivo del 2018 inició con Talleres referidos a la motivación para los estudios y se continuó haciendo énfasis en la elección libre y responsable de Carrera. También se realizaron talleres específicos sobre problemáticas sociales actuales que no escapan a la vida universitaria, como el manejo responsable de información en las redes sociales y la prevención de violencia en la red. Actualmente y siguiendo con los datos recogidos por los estudiantes se planifica un taller de Métodos de estudio para finales de año.



Voces de nuestros ingresantes. Experiencias, evaluación y propuestas a futuro de este arraigarnos

En este apartado se grafican algunos datos y relatos de los beneficiarios de este Proyecto.

Durante el año 2017, los alumnos que se beneficiaron de los talleres sumaron un total de 482 personas. De ellos, 43 pertenecen a la Carrera de Recursos Naturales, 28 a la de Geología y 154 a la de Ingeniería Agronómica. (Fac. de Ciencias Naturales) 27 estudiantes que cursan la asignatura Introducción a los alimentos y la Salud Pública de la Carrera Licenciatura en Bromatología (Fac. de Cs. Exactas), 155 estudiantes en la Carrera de Ciencias de la Comunicación y 75 de la Carrera de Ciencias de la Educación (Fac. de Humanidades).

Los talleres tuvieron una instancia de devolución por parte de los estudiantes quienes, en un 98% indican que les pareció muy positivo y solo un 2% se mostraron indiferentes o lo calificaron como negativo.

Recuperando voces, en relación a las evaluaciones de los participantes de los talleres, citan algunas opiniones recurrentes y representativas

“Me gusta nos ayuda, se siente el cariño y el apoyo q nos brindan, nos ayudan con nuestras carreras y con nosotros mismos, gracias”

“Ahora sé que no estoy solo con los problemas personales y de materias, ahora sé que voy a recibirme”

“Me hace falta sentir que no estoy solo o que no soy el único que tiene diferentes problemas, muchas gracias en serio”

“Me parece bien tener un espacio donde todos nos podamos ver la cara y relacionarnos unos con otros mejor”

“Muy bueno y deberían hacerlo más seguido porque nos dan mucho aliento”

“Muy productivo reflexionar acerca como hay que organizarse estudio, vida personal y social”

“Muy bueno porque me cuesta arraigarme porque soy del interior”

“Fue un gran taller nos vamos más inspirados a tomar responsabilidades sobre nuestras vidas y nos sentimos contenidos”

“Muy útil para personas como yo que no se sienten parte de la universidad y tampoco organizan su tiempo porque es muy difícil dejar una etapa y la familia”

El taller que se realizó hoy realmente fue de mucha ayuda, tanto a nivel académico como personal. Se abordaron una amplia gama de temas y algo que me quedo grabado fue el hecho de que pueden pasar cosas iguales, actitudes no esperadas de personas exteriores, pero está en una decidir ponerse en el papel de víctima y reponerse y tomar las riendas de la vida universitaria. Fue lindo sentir la contención de profesionales y sentir que importa la opinión de uno como alumno. Espero nuevamente un taller.



El encuentro de hoy me pareció muy bueno y muy útil y nos prepara poder entrar con confianza y animarnos a hablar con alguien sobre lo que nos sentimos aquí en la universidad.

El encuentro de hoy me pareció muy interesante, ya que pude darme cuenta que varios compañeros piensan o sienten el mismo terror, incertidumbre que una y eso ayuda a no sentirnos solos.

Me gusta porque un poco nos desahogamos y nos expresamos de lo que sentimos a nivel educativo en la universidad

Temas que los propios alumnos indicaron como interesantes y/o necesarios a trabajar en talleres futuros

Del total de alumnos que respondieron, la mayoría quisiera tener talleres sobre técnicas de estudio, para mejorar estrategias de aprendizaje, realización de resúmenes, mejora en la concentración, etc. y lo entienden como básico para poder permanecer en la Universidad. En segundo lugar, proponen el tema "integración" en relación al compañerismo y los conflictos grupales. En tercer puesto, los alumnos indican que les interesa tener talleres de Reflexión Vocacional, oratoria y autoestima. A continuación, indican que les interesaría tratar el tema Responsabilidad y finalmente quisieran talleres de autoayuda. Todas estas demandas dan cuenta de la búsqueda de responsabilidad y autonomía en los procesos de aprendizaje, también apostamos a esto con la convicción que la autonomía se construye desde el acompañamiento. El apuntalamiento teórico psicopedagógico en esta propuesta, posibilita la tarea, sirve de sostén, de orientación. Un trabajo que contempla las subjetividades emergentes, la diversidad presente, las condiciones institucionales. Es importante resaltar que los talleres, aparte del contenido que se presenta, permiten a los alumnos expresar sus necesidades a modo de poder integrarlas y considerarlas para próximos encuentros. Así mismo, los distintos Servicios de la Universidad han abordado talleres con algunas temáticas sugeridas por los alumnos, por ejemplo los talleres de Autoestima ofrecidos por el Servicio Social, Talleres de Orientación Vocacional a cargo del Servicio de Orientación Vocacional, talleres sobre lectura, escritura y su relación con el saber. En el caso de la carrera de Ciencias de la Comunicación, se repitió en tres ocasiones este último taller, dado que los estudiantes solicitaban incorporarse al mundo de la lectura y la escritura académica, pero también a la lectura de textos literarios y artísticos en general, para completar ciertas experiencias estéticas que consideraban necesarias para el cursado de las asignaturas vinculadas al periodismo cultural. Esto evidenció situaciones que se ubican por fuera de las consideraciones tan repetidas y escuchadas en diversos Congresos del área: "el problema es que los estudiantes ya no leen" o "el problema es que las nuevas tecnologías arrasaron con los libros". La lectura es una práctica social situada, una actividad determinada por el contexto sociohistórico en el que (con)vive e interactúa el lector. En la actualidad, las diferentes formas de narrar lo cotidiano transitan por multiplicidad de mediaciones (tecnológicas –de objetos- y humanas; orales y escritas) y se presentan en diversas textualidades. Los lectores están atravesados por modos de leer y de entender a la literatura y a las artes en general, aprendidos en la escuela o en la familia y al mismo tiempo experimentan en la Universidad, nuevas maneras de apropiarse de los saberes que les acercan otras prácticas y lecturas científicas. De allí que resulte necesario un acompañamiento en la construcción de habilidades, puentes entre saberes hacia un conocimiento fundado, con lenguaje apropiado argumentativo y científico. Abordamos en ese sentido la conquista de este saber hacer y ser a través de la lectura y la escritura en tanto los procesos de arraigo y permanencia de ella mucho dependen. Por tanto integran contenidos de los talleres una visión no utilitarista de la Universidad ni profesionalista, sino que es comprendida como un espacio de formaciones múltiples para el mundo del trabajo pero también para la vida y la comunicación asertiva. Con respecto a la orientación de la carrera elegida, en los diálogos con los estudiantes se evidencia el discurso que portan de "ser alguien" a través de un título o de un trabajo, las palabras reflejan el imaginario que existe sobre las carreras y la trascendencia que le otorgan a la graduación, se puede allí analizar cómo los contextos



culturales producen subjetividades, estas marcas de lo cultural se ven mostradas en cada sujeto, en su forma de pensar su vida. Los aportes teóricos invitan a pensar “la elección vocacional como un proceso y un acto de elección y realización de un hacer con un plus inevitablemente ligado a la búsqueda de satisfacción”. (Rascovan: 2005). Este modelo de trabajo permite realizar un tramado de redes, diversas potentes y generosas que fortalece lazos entre los servicios y con los alumnos permitiendo a todos arraigarnos a la universidad.

Consideraciones finales

Arraigarnos a la Universidad es una propuesta que genera consecuencias en quienes intervenimos como profesionales en ella y en los beneficiarios que las reciben, aportan y hacen crecer. Ha permitido la unión de Servicios que anteriormente, aunque en comunicación, realizaban actividades menos articuladas. Se podría decir que ha logrado el Arraigo de quienes formamos parte de los diversos Servicios de la Universidad, además de facilitar el Arraigo de los jóvenes ingresantes a través de la intervención, prevención, el encuentro. Se trata de un proyecto que es hecho y que es espacio de encuentro, donde la interdisciplina, el respeto por el saber del otro y la escucha, genera el motor y la onda expansiva que necesitamos para ayudar a nuestros jóvenes a explotar lo mejor de ellos y lograr sus objetivos. La evaluación de las devoluciones y participación de los estudiantes, nos alienta a continuar con esta línea de trabajo compartido, tarea la cual debe sostenerse en el tiempo y que pretendemos, se transforme en una nueva cultura de trabajo. En un proyecto que se encuentra en vías de consolidarse, solidificando vínculos, redes y buscando el apoyo Institucional y económico, que sin embargo no ha sido obstáculo para comenzar a hacer camino al andar.

Bibliografía

- Cornú, L. (1990) *La confianza en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Greco M. A y Nicastro, S. (2012) *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Buenos Aires: Horno Sapiens.
- Morin, E. (2001) *Los siete saberes del futuro*. Madrid: Santillán.



LA PRÁCTICA DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL-OCUPACIONAL EN INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA PÚBLICA

Autora: Adriana M. Cuello

Institución: Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Argentina.

“La específica problemática de la Universidad, tratando de dar cuenta de los desafíos que nos plantea, aquí también, un cambio extraordinario que ha tenido lugar entre nosotros en estos años de los que hasta aquí hemos venido hablando: el cambio que nos ha llevado a desplazarnos de la representación tradicional de la Universidad como la institución encargada de producir las elites dirigentes de un país ...a una representación de la Universidad que la propone, por primera vez, como el objeto de un derecho(“el derecho a la Universidad”...)y como la institución encargada de garantizar a los sujetos de ese derecho- que debemos preguntarnos quiénes son-su ejercicio efectivo y exitoso (Rinesi, Eduardo, 2015 pág 54-55)

Comenzaré con algunos fragmentos de mi quehacer como orientadora vocacional de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) , reflexionando con ustedes los avatares de una práctica que aborda las elecciones subjetivas , los desafíos personales y de la época en que vivimos , así como se dirige a esos” sujetos de derecho” a los que refiere la anterior cita del Lic. Eduardo Rinesi, quienes llegan/recibimos en nuestras consultas abiertas a la comunidad.

Fragmento 1) M de 35 años refiere que siempre le quedó pendiente el tema de seguir algo... dudaentre una carrera contable ó alguna del área social. Su idea es retomar, empezar una carrera y no estancarse. Dice que todo avanza rápido y que ella se dedicó casi exclusivamente a su hijo ... pero ahora está decidida a realizar su cuenta pendiente ... la duda que tiene es hacia dónde ir

Fragmento 2) La Dirección de la Carrera de Ciencias de la Comunicación , a través de su Director y del Secretario Académico solicita nuestra intervención ante el caso de una alumna que ha tenido episodios violentos con una docente. Asistimos a una reunión en la que están presentes las autoridades así como la alumna en cuestión. La estudiante , con antecedentes psiquiátricos, se encuentra muy descompensada, con ideas persecutorias. Se le sugiere el acompañamiento del Departamento, se la nota reticente a aceptar la propuesta de un espacio psicoterapéutico. Nos contactamos con un familiar cercano para ponerlo al tanto de la situación, se acuerda que deben ocuparse del tratamiento psicológico y psiquiátrico de la alumna y se le informa que, dada la situación de sumario que iniciara la docente agredida, se resuelve poner en suspenso la posibilidad de continuar cursando hasta que la estudiante mejore en su situación emocional-afectiva, logre estar más estabilizada y , previa presentación de informes psicológico y psiquiátrico, podrá recuperar su regularidad como alumna de la carrera.

-1-

Fragmento 3) V es estudiante de la Carrera de Sociología , tiene 65 años y desde hace 7 está cursando la misma. Dice que “el estudio le demanda mucho más tiempo que a otro estudiante”; preguntada por ésto dice que se encuentra complicada no pudiendo cursar demasiadas materias porque una de las metodológicas le ha costado mucho y no ha podido aprobar el final (luego de presentarse en dos llamados). No sabe qué más hacer para aprobar ... ha cursado nuevamente la materia en calidad de libre y ha asistido a un Taller de Técnicas de Estudio

Fragmento 4) L es graduada en Relaciones del Trabajo; se recibió hace tres años y desde ese momento se encuentra trabajando en una pyme familiar (de su padre) que “han salvado de la quiebra”. Consulta por su proyecto profesional-laboral, dice que por un lado siente culpa y no se anima a buscar trabajo por fuera de la empresa familiar, ya que siente que la misma puede “venirse abajo” si ella decide irse ya que su padre está mayor. Por



otro lado refiere tener cierto “impulso” por comenzar con un proyecto que le sea propio

Fragmento 5) M se anotó en Ciencias de la Comunicación, tanto como para “no perder la inscripción al CBC”, dice “a lo mejor después cambio”. Refiere que su padre le dice que estudie algo que le sirva laboralmente, en cambio su madre, le dice que estudie lo que le guste, lo que quiera. El problema es que no tiene intereses claros entonces plantea “me anoté en esa carrera para ver si me entusiasma”

Fragmento 6) Un compañero no-docente nos plantea hacer un Taller de Reflexión e Información en el Comedor “Madre Teresa de Calcuta”. Vamos con otros dos colegas y este compañero al barrio. Nos presentamos, surge un espacio de intercambio y reflexión acerca del proyecto de estudio o trabajo, hablamos de la Universidad, de la vida universitaria, de nuestros estudiantes que, muchos de ellos trabajan y estudian. Surgen preguntas de los asistentes que son todos adultos. Algunos de ellos están terminando la escuela media. Si bien preguntan por carreras técnicas relacionadas con la Medicina (enfermería, radiología, otras), nos agradecen de manera muy sentida que hayamos ido a realizar la actividad al barrio.

Fragmento 7) En un stand de la Facultad de Ciencias Sociales participamos de una Feria Educativa en una Escuela Media Comercial de Cdad de Bs As. Proyectamos material audiovisual institucional acerca de la Facultad, su historia, sus Carreras. Se acercan estudiantes a preguntar por las Ciencias Sociales, sus planes de estudio y sus ámbitos de inserción laboral.

Este trabajo es un esbozo que intenta recortar lo referido al quehacer profesional en institución universitaria pública (Facultad de Ciencias Sociales, UBA), en un espacio que se nombra como Orientación al Estudiante y al Graduado y que, actualmente se encuentra en la propuesta de trabajo de la Secretaría de Desarrollo Universitario, Inclusión y Bienestar (hasta el año pasado Extensión Universitaria).

-2-

Para reflexionar pensaba que se trata de una institución educativa que tiene una propuesta pedagógico-formativa y que está regida por normas; pero también despliega su historia, entrama personas, tareas, actos administrativos y académicos, funciones determinadas, responsabilidades de los distintos actores y una misión fundamental: la enseñanza. Entonces me pregunto se trata del sujeto que se educa y-o pretende educarse transitando por ella? se trata de quienes plantean sus intereses, sus dudas, sus deseos respecto de un proyecto-futuro?

Todo acto educativo supone miradas “anticipadas” de lo que se desea alcanzar mediante formas de intervención no siempre explicitadas o enunciadas. Entonces por un lado hablamos de “actos educativos” y por otro de la realidad de las prácticas que ofrecen las instituciones formativas en sus distintos niveles; dichas prácticas se proponen “asegurar los aprendizajes” de los estudiantes, los cuales presentan diversidad/desigualdad respecto del capital cultural con que llegan y ofrecen múltiples desafíos. Cómo enfrentan las instituciones educativas, la universidad en este caso las dificultades de sus protagonistas, la brecha que existe entre el “alumno real” y el esperado en términos de conocimientos y habilidades?

En orientación atendemos consultas de estudiantes con problemáticas relacionadas con el aprendizaje, dificultades para rendir exámenes, de quienes recursan las materias varias veces o quienes abandonan la cursada o la carrera, quienes tienen problemáticas personales varias y no continúan sus carreras, o de aquellos que se cuestionan sus elecciones, intereses, capacidades. No sólo se trata del “capital cultural” desigual con que cuentan para su vida universitaria sino que existen otro tipo de dificultades o conflictivas subjetivas que interfieren, que complican y que pueden llegar a poner en cuestión las elecciones, los deseos que se juegan allí.

En los fragmentos que escogí intento hacer un recorrido de la diversidad/heterogeneidad de las demandas recibidas. La alusión a “lo fragmentario” de las consultas refleja también fragmentos de la vida institucional, sus conflictos, discontinuidades y rupturas, sus síntomas respecto de las prácticas y normatividades, todo lo que



en ella resulta fallido, los tropiezos , lo que no marcha.

En este espacio institucional que se nombra como Orientación al Estudiante, al Graduado, a la Comunidad si bien informamos y asesoramos sobre planes de estudio de carreras, campos ocupacionales, incumbencias profesionales; nuestro quehacer apunta a ofrecer una escucha clínica que permita alojar los síntomas , conflictos, sufrimientos que se nos presentifican y/o nos son derivados y cuyo tratamiento no apunta a la normalización de quienes nos consultan, de quienes no “encajan” con lo que la institución espera de ellos, o se sienten excluidos, intimidado, alienados por la “cultura institucional”.

En este sentido entiendo que de lo que se trata, a partir de la práctica de la orientación vocacional-ocupacional es de generar oportunidades para quienes nos consultan o a quienes recibimos en nuestra Facultad en espacios de visitas educativas, talleres,

-3-

encuentros de reflexión e información, consultas individuales o grupales; jóvenes o ciudadanos en general con quienes trabajamos para que puedan ingresar, permanecer y graduarse en la Universidad. En este sentido compartimos la posición político-filosófica que define a la educación superior como “un bien público y social”, un derecho humano universal y una responsabilidad de la cual el Estado debe ser garante.

El Departamento de Orientación al Estudiante y al Graduado , a partir de las distintas actividades que ofrece/ propone a estudiantes, graduados, docentes y/o personas de la comunidad en general, reconoce a los estudiantes como “sujetos de derecho” que dan sentido a las distintas prácticas universitarias (entre ellas la orientación vocacional-ocupacional). En este sentido, resulta clave un concepto como “extensión” ,que refiere al des-centrarse de lo específicamente académico e intervenir para que el habitar, el transitar por la vida universitaria resulte más satisfactorio y creativo , permitiendo el despliegue de capacidades y potencialidades de los sujetos que están formándose.

Refiero lo planteado por Eduardo Rinesi en “Filosofía (y) política de la Universidad “... la vocación de la Universidad por salir de sí, por ampliar o prolongar el campo de su acción más allá de su ámbito inmediato o de sus destinatarios primeros y más evidentes. Esa vocación forma parte, por cierto, de la mejor tradición universitaria argentina, de una tradición animada por la preocupación de la Universidad por alcanzar con su acción educativa o con programas de intervención o de acción social de todo tipo a sectores de la población más amplios...”(Rinesi, Eduardo ,2015 pág 97-98).Entiendo entonces, para concluir, que estos resultan ser los objetivos que orientan nuestra práctica institucional.

Bibliografía consultada

Filosofía (y) política de la Universidad, Eduardo Rinesi (2015) Ediciones UNGS, Universidad Nacional de General Sarmiento



LAS TUTORIAS UNIVERSITARIAS EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES DE LA UNaF

Autoras: Lic. Erico, Emilse; Lic. Mendieta, Diana.

Institución: Universidad Nacional de Formosa-Facultad de Humanidades

E-mail: emilserico@gmail.com

Resumen

La Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa, con el propósito de superar el número importante de estudiantes ingresantes que abandonan el 1° año de las carreras que cursan, se pone en funcionamiento un Sistema de tutorías, a principios del año 2010, con el fin de retener a los estudiantes ingresantes y favorecer su inclusión a la vida universitaria.

Para el mejoramiento de las acciones del Sistema tutorial, se diseña y se propone el Proyecto de investigación que tiene como título: "Los espacios de Tutorías como dispositivo de retención en la UNaF: Análisis de situación y Propuestas de Acción".

Para el desarrollo de la investigación se decidió realizar un estudio exploratorio-descriptivo del problema que se desagrega en las siguientes cuestiones:

1. ¿Cuáles son los principales facilitadores de la construcción de los aprendizajes?
2. ¿En qué medida las competencias son transferidas al desempeño académico en el aula?
3. ¿Qué impacto tienen las tutorías en la permanencia de los estudiantes en la carrera elegida?

Se plantean como guía del estudio los siguientes objetivos:

- Evaluar la implementación de las Tutorías universitarias en el ámbito de la Facultad de Humanidades de la UNaF, como estrategia de retención de los estudiantes de 1° año en las carreras elegidas.

Desarrollar acciones que favorezcan el afianzamiento de competencias y la permanencia de los estudiantes, con participación de docentes de las asignaturas de 1° año y de tutores pares.

Para realizar el estudio, se aplicaron estrategias y técnicas cuantitativas y cualitativas para la recolección y análisis de la información. Se utilizaron instrumentos de registro como ser encuestas, cuestionarios, planillas de seguimiento, entrevistas a fin de evaluar la calidad del proceso tutorial.

Los estudiantes ingresaron al Espacio Tutorial, una vez finalizado el curso introductorio. Estos espacios se distribuyeron por carreras (profesorados en Matemáticas, Letras, Biología, Fisica-Química, Historia, Geografía, Educación Especial y Psicopedagogía) siendo responsable en cada una de ellas, un equipo conformado por, una psicopedagoga cumpliendo el rol de tutora y dos alumnos avanzados de cada carrera que se dictan en la Facultad de Humanidades cumpliendo las funciones de tutores pares disciplinares; todos ellos coordinados por psicopedagogas, profesoras de la unidad académica.

El análisis de los resultados obtenidos en la investigación realizada durante el período 2013-2014 sobre el Programa Tutorial implementado en la Facultad de Humanidades de la UNaF, muestra el desarrollo e impacto de las tutorías y de las experiencias llevadas a cabo en los espacios tutoriales, atendiendo la opinión de las tutoras, tutores pares, tutorados y profesores de las cátedras de primer año de todas las carreras, con respecto al proceso tutorial en el ámbito universitario.



En relación a los supuestos que generan el abandono de los estudiantes en el primer año, se puede afirmar que la falta de hábitos de estudio y la ausencia de condiciones para el aprender inciden en el desempeño académico, y son posibles factores que atentan contra la continuidad en los estudios universitarios. Las tutoras y tutores pares, expresaron que las dificultades se acentúan en los procesos cognitivos que entran en juego en la lectura, en la comprensión y en la producción escrita de textos académicos

Las representaciones sociales sobre los espacios tutoriales que los ingresantes tenían, como acompañamiento y apoyo disciplinar, fueron transformándose hacia un nuevo modelo de cómo trabajar otros aspectos en las tutorías universitarias, promoviendo de este modo el desarrollo integral -personal, académico y profesional- de los estudiantes en su trayecto formativo universitario.

La evaluación de las acciones tutoriales que fueron implementadas en los años académicos 2013/2014, permite expresar que se crearon andamiajes para la retención de los estudiantes del primer año de la Facultad de Humanidades, de la UNaF.

En función de los resultados obtenidos y del análisis de las encuestas aplicadas a tutorados, tutoras, tutores pares y docentes del 1° año, se destaca que es valorado el programa de tutoría y que se obtuvieron resultados medianamente positivos y alentadores.

En conclusión, las tutorías universitarias que se implementaron como un paliativo ante el alto índice de deserción estudiantil, que se produce especialmente en el primer año de las carreras universitarias y son adecuadas como dispositivo estratégico que articula recursos pedagógicos, humanos y materiales para acompañar las trayectorias académicas de los jóvenes universitarios.

Palabras claves: tutoría universitaria – retención – competencias - ingresantes.





Bibliografía

- Bravlavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2009) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires. Altura impresores S.R.L.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio. (2009) *Metodología de la Investigación*. México. Ed. Mc Graw. Hill.
- Herrera Torres, L. (coord.) (2009). *Proyecto de Innovación en Tutorías en la Titulación de Maestro. Más allá de la tutoría universitaria convencional*. Granada: Colección Educación Superior Europea. Comares.
- Krichesky, M. (coordinador); Molinari.A, Weisberg.V, Cappellacci.I, (2008). *Proyectos de Orientación y Tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*. Paidós. Bs. As.
- Masteche A.; Monetti E. & Aiello b. (2014). "Trayectorias de estudiantes universitarios: Recursos para la enseñanza y la tutoría en la educación superior. Horizontes en juego". Argentina. Colección Universidad. Noveduc.
- Muller, M. (2005) *Docentes Tutores*. 5º edición. Buenos Aires. Bonum.
- Ortega, F. (1996). *Los desertores del futuro, en: Serie investigación*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Torres H.L. (coordinadora); Benarroch.B.A, Fernández.J.G, Torres.J.M, y otros. (2009).*Proyectos de Innovación en Tutorías en la titulación de Maestro. Más allá de la tutoría universitaria convencional*. Educación Superior Europea. Editorial Comares. Granada. España.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea S.A. de Ediciones. España.





LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL COMO ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS QUE SE RE-PLANTEAN SU PROYECTO EDUCATIVO.

Autores: Zurita Vanina, Hernández Ricardo, Oviedo Marisabel, Stabile Carmen.

Institución: Servicio de Orientación, Información Vocacional y Ocupacional abierto a la comunidad. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.

E-mail: vaninazurita@gmail.com

Resumen

Problemática

En la UNC, como en otras universidades públicas, se ve incrementado cada año el índice de estudiantes que abandonan sus carreras o llevan un largo periodo bloqueados o con dificultades para cursar regularmente. Según el análisis del Programa de Estadísticas Universitarias de la UNC (2017), de la cohorte (2006-2016) de estudiantes, 10,8% de los ingresantes siguen matriculados en la misma carrera, 3,7% están matriculados en otra unidad académica, 30,6% egresó en la misma Unidad Académica que ingresó, mientras que 2,8% lo hizo en otra Unidad Académica. Estableciendo que la deserción para esta cohorte es 64,9%. El abandono universitario es una problemática involucra multiplicidad de aspectos, entre ellos, las condiciones socioeconómicas del estudiante, aspectos personales, académicos y/o vocacionales. En la UNC, existen diversos servicios abocados a la atención de la población de estudiantes que presentan dudas respecto de la carrera elegida. Entre ellos, el Servicio de Orientación, Información Vocacional y Ocupacional abierto a la comunidad enmarcado dentro del Programa de Orientación Vocacional Ocupacional para jóvenes y adultos, que se desarrolla desde la Subsecretaría de Servicios a la Comunidad de la Facultad de Psicología, UNC. Donde se abordan problemáticas vinculadas a la elección y desarrollo de proyectos educativos ocupacionales de jóvenes y adultos, brindando esclarecimiento, información, contención y acompañamiento en sus trayectos. Articulando acciones con las instituciones educativas y la comunidad en general, que soliciten asistencia profesional en la temática. En este trabajo nos proponemos identificar los motivos que llevan a los estudiantes a replantearse los proyectos educativos emprendidos, como también visibilizar los espacios que atienden esta demanda dentro de la UNC y reconocer las particularidades de atención que requiere esta población. Entendiendo, que la orientación vocacional (OV) puede ser una estrategia de promoción para la permanencia de los estudiantes de la UNC.

Palabras Clave: proyectos educativos - servicios de orientación - jóvenes adultos - permanencia.

Objetivo General

Promover la OV como estrategia de promoción para la permanencia de los estudiantes de la UNC. Objetivos específicos: Identificar los motivos mencionados por los estudiantes que se replantean su trayecto educativo de nivel superior. Visibilizar los espacios de orientación vocacional que se brindan en la UNC.



Metodología

Estudio cualitativo. A través del registro de cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y registros de observación de las intervenciones realizadas. Resultados: Se asistió durante 2017, a 248 consultantes, de los cuales 78 fueron jóvenes y adultos, de entre 18 y 50 años, promedio 22 años, que se replanteaban su proyecto educativo. Participaron de la modalidad grupal 53% y de la individual 47%. Entre los principales planteos, refieren a la necesidad de informarse sobre otras carreras para no volver a “fracasar”, “equivocarse”, “perder tiempo”, en donde la elección inicial de carrera comienza a cuestionarse, ya sea por conflictos en torno a la identidad vocacional, que no fueron debidamente elaborados; por situaciones personales, familiares, económicas que los llevaron a una elección forzada y al cabo de un tiempo no pueden sostener dicha elección. También se advierten falta de estrategias para afrontar las exigencias y complejidad de los estudios superiores; dificultades para establecer nuevos vínculos y conformar grupos de estudio; e información distorsionada acerca de las carreras y profesiones.

Conclusiones

Este trabajo aporta una reflexión sobre la tarea orientadora, en otras etapas de la elaboración de los proyectos educativos y no quedar solamente circunscriptos a la terminalidad de los estudios secundarios. Consideramos necesario examinar los recursos disponibles y diseñar estrategias que permitan un mayor discernimiento de la problemática en base las necesidades concretas de los jóvenes y adultos que solicitan asistencia en la actualidad. Acordamos con Romero (2007), que la fragilidad y el relativismo de los valores de la cultura posmoderna genera sentimientos de vacío y falta de sentido que se expresan en las representaciones de futuro que se construyen, conlleva incertidumbres, confusiones y vulnerabilidad. Nos posicionamos desde una perspectiva preventiva, buscando que las acciones implementadas, favorezcan la permanencia e inclusión de los estudiantes en la universidad. En las intervenciones llevadas a cabo, se confirma que la labor profesional del equipo de orientadores, actúa como elemento esclarecedor de la problemática vocacional desde la integralidad de la problemática educativa, puesto que se disminuye la incertidumbre sobre las elecciones y aspectos personales y sociales implicados en ella, fortaleciendo la autonomía y el compromiso frente a la construcción de un nuevo proyecto educativo.

Referencias Bibliográficas

- Anuario Estadístico UNC (2016) Arnaldo Mangeaud (Comp.) Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2017.*
-Romero, H. (2007). Adolescentes y elección vocacional. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.



INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN ENFERMERÍA DE LA UABC

Autores: Simental-Chávez, Lorena.

Institución: Universidad Autónoma de Baja California

E-mail: loresimental@uabc.edu.mx

Resumen

El presente trabajo se delimita en el contexto institucional: la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Dentro de los apoyos que ofrece la UABC, el servicio de Orientación Educativa y Psicológica (OEP) brinda a través del subprograma de atención a estudiantes el apoyo para detectar problemática psicopedagógica que afecten el desempeño y rendimiento académico. Se ofrece orientación especializada para favorecer el desarrollo académico durante la formación de los estudiantes con el apoyo de asesorías individuales y grupales, donde se trabajan temas como: estimulación de habilidades del pensamiento, técnicas y hábitos de estudio, orientación vocacional y atención a problemas personales. En la facultad de enfermería dicho programa es atendido por una psicóloga de tiempo completo y mediante la planeación semestral se han implementado actividades para desarrollar el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes. A lo largo de los semestres se ha detectado la necesidad de implementar estrategias para el fortalecimiento de las técnicas y hábitos de estudio, debido al alto número de estudiantes reprobados, las evaluaciones permanentes y los alumnos canalizados a OEP a través de sus docentes por carecer de habilidades de estudio. El objetivo del presente trabajo es describir y argumentar el rendimiento académico de los estudiantes de cuarto semestre de la licenciatura en enfermería de la UABC, considerando la importancia de desarrollar hábitos de estudio adecuados. La pregunta de la investigación se refiere a conocer si los estudiantes de la carrera de licenciado en enfermería tienen desarrollados hábitos de estudio eficientes. Se aplicó una evaluación de hábitos de estudio, que se divide en cinco áreas: distribución del tiempo, motivación para el estudio, cómo tomar notas en clase, optimización de la lectura, actitudes y conductas productivas ante el estudio. Actualmente la facultad de enfermería tiene 1000 estudiantes, la población del cuarto semestre son 120 estudiantes de los cuales, la muestra representativa estudiada son 32, la razón del porque se eligen solamente los alumnos del cuarto semestre, es que en este se divide sus clases en horas teoría y horas prácticas, lo cual implica llevar sus clases en hospital y en escuela. Las conclusiones refieren que después del análisis de las respuestas los estudiantes de la carrera de licenciado en enfermería no tienen desarrollados hábitos de estudio eficientes, a pesar de que la mayoría no trabaja y tienen tiempo libre no consideran el estudio extra clase. En particular la facultad de enfermería se caracteriza por exigir a sus estudiantes una rigurosa disciplina en su trabajo teórico como práctico en cada asignatura, por lo tanto, el estudiante requiere un mayor esfuerzo extra clase para poder cumplir satisfactoriamente sus actividades académicas. Cada una de las evaluaciones requieren una atención particular, pero en general se interpreta que se necesita tomar acciones preventivas, así como de intervención para apoyar al estudiante a desarrollar sus hábitos de estudio, de tal modo que puedan aprovechar el tiempo dedicado al estudio, así como planificar en sus tiempos libres actividades académicas. Se requiere una sensibilización en el estudiante universitario de la importancia que tiene el estudio extra clase, y que no solo "estudiar" un día antes les va a funcionar durante su formación profesional. Las técnicas de estudio deficientes adoptadas por los estudiantes desde sus primeros años académicos se van arrastrando y se ven reflejadas en el ámbito universitario, desgraciadamente su acercamiento a los contenidos de cada asignatura es intuitivo, y corresponde más al sentido común, si se realizará un examen o solo si el docente lo menciona de manera obligatoria. Existen datos que se contraponen en las mismas categorías, por una parte, refieren que el estudio es lo que verdaderamente les gusta hacer, pero en la realidad no le dedican tiempo, quizás una acción, es clarificar para ellos, qué es estudiar, asistir



a clases, desarrollarse en la práctica clínica, etc., para tener un punto de partida y poder trabajar técnicas para desarrollar sus hábitos de estudio de una manera eficiente y productiva. Reconocen la importancia del conocimiento, pero limitan sus saberes a lo obtenido solo en el salón de clase o en la práctica clínica, sin reflexionar de la importancia de dedicarle un tiempo extra al estudio.

Palabras claves: hábitos de estudio - técnicas de estudio - estudiantes universitarios - rendimiento académico.

Referencias bibliográficas

Brown, F. William y Hotzman, W.H. (1975). Encuesta de hábitos y actitudes hacia el estudio. México: Trillas.

López-Hernández, M. (2001) Deserción escolar. Rompafilas, 55.42-49.

Martínez, Y, Montaña, A, Ortiz, A, Ponce, S. (2011). La psicopedagogía como referente educativo en la UABC. Mexicali: UABC.

Universidad Autónoma de Baja California (2006) Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Mexicali: UABC.





INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA EM ESTUDANTES DO GRAU DE ENFERMAGEM DA UABC

Resumo

Este trabalho é delimitado no contexto institucional: Universidade Autónoma de Baja California (UABC). Dentro do suporte oferecido pela UABC, Serviço de Aconselhamento e Educação Psicológica (EPO) através do subprograma fornece cuidados para apoiar os alunos para detectar problemas psicopedagógicos que afetam o desempenho e desempenho acadêmico estimulando habilidades de pensamento, técnicas e hábitos de estudo, orientação profissional e atenção aos problemas pessoais: apoio especializado desenvolvimento acadêmico durante o treinamento os alunos com o apoio individual e grupo de aconselhamento, onde temas como a orientação de trabalho é fornecido docentes de enfermagem no programa é composta por um psicólogo a tempo inteiro e através das atividades de planejamento bianuais foram implementadas para desenvolver um melhor desempenho acadêmico dos alunos. Ao longo do semestre identificou a necessidade de implementar estratégias para fortalecer técnicas e hábitos de estudo devido ao elevado número de alunos reprovados, avaliações permanentes e estudantes canalizados EPO através de seus professores por falta de habilidades de estudo. O objetivo deste artigo é descrever e discutir o desempenho acadêmico dos alunos no quarto grau semestre em enfermagem da UABC, considerando a importância de desenvolver hábitos de estudo adequadas. A questão de pesquisa preocupações se os alunos aprendem carreira em grau de enfermagem desenvolveram hábitos de estudo eficientes: distribuição do tempo, a motivação para estudar, como para tomar notas em sala de aula, otimização de leitura, atitudes e comportamentos produtivos com o estudo: foi aplicada uma avaliação dos hábitos de estudo, que é dividido em cinco áreas. Atualmente a faculdade de enfermagem tem 1000 alunos, a população do quarto semestre é de 120 alunos, dos quais, a amostra representativa estudada é de 32, a razão pela qual apenas os alunos do quarto semestre são escolhidos, é que neste as aulas são divididas em horas teóricas e horas práticas, o que implica a realização de aulas no hospital e na escola. As conclusões referem que após a análise das respostas os acadêmicos do curso de graduação em enfermagem não desenvolveram hábitos de estudo eficientes, embora a maioria não trabalhe e tenha tempo livre não considera o estudo classe extra. Em particular, a faculdade de enfermagem é caracterizada por exigir que seus alunos disciplinem rigorosamente seu trabalho teórico como prático em cada disciplina, portanto, o aluno requer um maior esforço extra de classe para cumprir satisfatoriamente suas atividades acadêmicas. Cada uma das avaliações requer atenção particular, mas em geral é interpretado que é necessário tomar ações preventivas, bem como intervenção para apoiar o aluno a desenvolver seus hábitos de estudo, de tal forma que eles possam aproveitar o tempo dedicado ao estudo, bem como, como planejar atividades acadêmicas em seu tempo livre. Isso requer uma conscientização do estudante universitário sobre a importância do estudo extra de classe, e que não apenas "estudar" um dia antes funcionará durante sua formação profissional. As técnicas de estudo deficientes adotadas pelos alunos a partir de seus primeiros anos acadêmicos são arrastadas e refletidas no ambiente universitário, infelizmente sua abordagem ao conteúdo de cada disciplina é intuitiva, e corresponde mais ao senso comum, se um exame for realizado ou apenas se o professor mencioná-lo de maneira obrigatória. Existem dados que se opõem nas mesmas categorias, por um lado, referem que o estudo é o que realmente gostam de fazer, mas na realidade não dedicam tempo, talvez uma ação, é esclarecer para eles o que é estudar, participar aulas, desenvolver na prática clínica, etc., ter um ponto de partida e técnicas de trabalho para desenvolver seus hábitos de estudo de uma maneira eficiente e produtiva. Eles reconhecem a importância do conhecimento, mas limitam seu conhecimento ao que é obtido apenas na sala de aula ou na prática clínica, sem refletir sobre a importância de dedicar tempo extra ao estudo.

Palavras-chave: hábitos de estudo - técnicas de estudo - estudantes universitários - desempenho acadêmico.



Referências bibliográficas

Brown, F. William e Hotzman, W.H. (1975). *Levantamento de hábitos e atitudes em relação ao estudo*. México: Trillas.

López-Hernández, M. (2001) *Deserção escolar*. *Rompafilas*, 55.42-49.

Martínez, Y, Montaña, A, Ortiz, A, Ponce, S. (2011). *Psicopedagogia como referência educacional na UABC*. Mexicali: UABC.

Universidade Autônoma de Baja California (2006) *Modelo educacional da Universidade Autônoma de Baja California*. Mexicali: UABC.





MODALIDADES DE INTERVENCIÓN Y REPRESENTACIONES SOCIALES EN ORIENTACIÓN VOCACIONAL.

Autoras: Gillet, Silvana; Novelli, Ornella; Piovano Gil, Carolina.

Institución de procedencia: Universidad Nacional de Mar del Plata.

E-mail: srgillet@mdp.edu.ar

Resumen

A partir del posicionamiento que concibe a la orientación vocacional (O.V.) como un proceso y a las acciones que se derivan de ella como inscriptas en un posicionamiento teórico que considera a la O.V. desde un enfoque posparadigmático e interdisciplinario, cuyo objetivo trasciende la elección de un estudio superior, sino que se propone como una orientación personal, social, educativa y laboral; y define al proceso de asesoramiento vocacional como un espacio educativo y preventivo; y a cada individuo como el centro de un proceso decisional; y al orientador, como un potenciador de las posibilidades de los grupos con los cuales interactúa. En el presente trabajo se invita a revisar el lugar y los alcances de las Técnicas o test de exploración psicológica en el proceso de elección de un proyecto educativo superior. Desde la descripción y reflexión sobre diversas demandas que llegan a través de distintos medios de contacto al servicio de orientación vocacional denominado Departamento de Orientación Vocacional e Información de Empleo (DOVIE), perteneciente a la Universidad Nacional de Mar del Plata, como dependencia de la Secretaría Académica de Rectorado. El DOVIE es un servicio abierto a la comunidad que ofrece variadas intervenciones orientadoras que se llevan a cabo en la misma universidad, como así también, en la comunidad (principalmente en Escuelas de Educación Secundaria de gestión pública). Desde la concepción ya mencionada, en este trabajo se describirán diferentes modalidades de intervención que, históricamente, son llevadas a cabo por los profesionales que componen el equipo de trabajo del DOVIE. Finalmente, se presentan distintos relatos que fueron seleccionados por representar la tendencia que asumirían las demandas que llegan al servicio y que darían cuenta del énfasis, que desde los actores que solicitan orientación, se pone en ciertas herramientas tales como las técnicas de evaluación psicológica, que se presenta bajo el pedido de realización del "Test Vocacional", lo que pondría en evidencia la existencia, circulación y reforzamiento de ciertas representaciones en relación a las prácticas orientadoras, al rol del sujeto y del orientador que partirían de concepciones diferentes a las ofrecidas. Se propone una explicación a esta situación a partir de la teoría de las representaciones sociales y se plantean posibles líneas de investigación.

Palabras clave: orientación vocacional - tests - DOVIE - representaciones sociales.



Introducción

Representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales creada por Moscovici en 1961 ha demostrado su utilidad a la hora de esclarecer las prácticas en diversos ámbitos del quehacer humano. Enriquecida por las concepciones constructivistas de la posmodernidad, ha centrado su interés en los discursos que circulan socialmente. Su relevancia en la elucidación de prácticas en torno a la Orientación Vocacional ya ha sido puesta de relieve por algunos autores (Aisenson, 2011).

Las representaciones sociales refieren al llamado “pensamiento de sentido común”, por oposición al de tipo científico. Consideradas en su dimensión procesual, explican cómo, a partir de objetos de relevancia social, se produce la articulación de los determinantes socioestructurales con los simbólicos que permitirán dar cuenta de dichos objetos.

Jodelet destaca la presencia de lo social en las representaciones. La forma de conocimiento propia de las representaciones sociales incluye su dinamización constante por las informaciones nuevas que circulan cada vez más fácilmente en las sociedades modernas. En su formación cumplen un papel central los grupos sociales en los que se desarrolla la actividad diaria, los cuales presionan para que se conozca y hable de los objetos sociales con los que se interactúa. Esto último permite que lo extraño pierda su carácter “amenazante” (Banchs, 1986.)

En la constitución de una representación social, los autores distinguen dos procesos: la objetivización y el anclaje. El primero permite la conversión de lo abstracto en algo concreto, haciendo que lo que era extraño pase a ser tangible y manejable. El segundo establece la continuidad entre la nueva representación y el sistema de representaciones preexistente, “acomodando” la primera al segundo y permitiendo que se la utilice como guía de las conductas. Puede observarse aquí cómo esta alineación de lo novedoso con las ideas preexistentes limita, justamente, la novedad.

Otro aspecto importante por revisar en la teoría que nos ocupa refiere a las tres dimensiones desde las cuales se la ha abordado. En primer lugar, aparece la actitud, la orientación positiva o negativa hacia el objeto en cuestión, derivada del conocimiento representacional. Luego se menciona la información, que comprende a la organización de los conocimientos que el grupo social posee respecto del objeto. Finalmente, se habla del campo de la representación, el cual alude a la estructuración que adquiere el contenido al organizárselo en torno a un núcleo figurativo. Esto último establece distintas posibilidades de organización. En efecto, al separar a la información de su organización alrededor del núcleo figurativo, indica que la misma información puede ser tratada de modo diverso y adquirir, entonces, orientaciones teóricas y conductuales también diversas. Esta diversidad atenderá a las condiciones objetivas de la red de relaciones que configuran el campo, determinando que algunas representaciones se impongan más que otras.

Nuestro interés aquí es el de intentar comprender el atravesamiento de algunas de estas representaciones sociales que impactan en nuestras prácticas en orientación vocacional, pensando a éstas últimas desde su dimensión social. Consideramos que pueden constituirse en verdaderos obstáculos para la toma de decisión si no logran ser esclarecidas.



Vocación vs. Construcción de un proyecto de vida

Etimológicamente vocación deriva de una palabra latina “vocare” que significa “llamado interior”, un llamado al que respondemos de manera automática. Inicialmente, vocación estaba ligada a la religión, tenía que ver con los “llamados” dirigidos por Dios a ciertas personas para entregar su vida al servicio religioso. Más adelante, se trasladó a oficios, ocupaciones y estudios. Para el sujeto implica un posicionamiento pasivo ya que no es él quien decide, el mandato de lo que debe hacer proviene del afuera.

Actualmente, el concepto de vocación ha sido reemplazado por el de construcción de un proyecto de vida, implicando de este modo a un sujeto activo. Como ejemplos de este posicionamiento encontramos a López Bonelli, A. (1989) quien define la Orientación Vocacional como un “proceso”. Por su parte, Casullo et al. (1994) entiende a la orientación vocacional como la construcción de un “proyecto de vida”. Continuando con este posicionamiento, Aisenson, D. (1997) plantea que “la orientación y la conducta vocacional se refieren al proceso de ayuda a las personas para que, a través de establecer un proyecto más amplio de vida, puedan establecer metas, planificar y elaborar estrategias, tomar decisiones.” También, Gavilán (2012) señala que “se trata de un proceso complejo.” (Novelli, O; Vasco, A. 2015)

Construir un proyecto de vida requiere decidir de manera responsable. Implica haber dedicado tiempo en la búsqueda de información sobre las diversas carreras, el rol profesional y campo laboral y sus condiciones de estudio. También supone indagar sobre aspectos personales como capacidades y habilidades reconocidas como propias y aquellas que requiere la carrera, las creencias y valores en cuanto al futuro ocupacional, las dificultades que se pueden generar y la influencia de esta elección en la historia personal y el contexto familiar. En este punto se encuentra un sujeto activo, el cual, sin desconocer los condicionamientos estructurales, se responsabiliza y construye su propio futuro.

El Departamento de Orientación Vocacional. Posicionamiento y dispositivos de intervención.

El Departamento de Orientación Vocacional e Información de Empleo, (DOVIE), de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) es una dependencia de la Secretaría Académica del Rectorado que desarrolla, participa, colabora e implementa diversas acciones en relación con la comunidad. Desde la especificidad del equipo que lo compone (en su mayoría licenciados en Psicología y una licenciada en Ciencia de la Educación) propone diversas intervenciones orientadoras, desde un posicionamiento que busca trascender los abordajes asistenciales (descontextualizados). Se proponen acciones de tipo comunitario, que impliquen principalmente una intervención en el medio donde se detectó la problemática, la potenciación de los recursos existentes, la gestión descentralizada y la participación, la vinculación con los recursos del medio, el énfasis en la educación y prevención más que en la asistencia y cura y la evaluación cuanti y cualitativa de los programas de intervención (Di Doménico, 1990). Una línea de abordaje que tiene como meta fundamental pensar al “sujeto como una persona en crecimiento transitando diferentes etapas en un medio determinado con potencialidades y limitaciones, y con necesidades específicas y peculiares”. (Proyecto DOV, 1985).

Algunas de las intervenciones que se proponen desde el DOVIE, a la comunidad son:

Talleres de Orientación Vocacional, en los que se propone reflexionar sobre las implicancias de la elección y la valoración de los distintos proyectos posibles (proyectos laborales, educativos y familiares); desnaturalizar los condicionamientos sociales que inciden sobre la elección y trabajar la adquisición de recursos y destrezas para la búsqueda orientada de información.

Actividad de visita al complejo. Esta actividad consiste en una experiencia de reconocimiento y exploración del Complejo Universitario Manuel Belgrano -CUMB-, a partir de la cual los estudiantes del nivel medio (último año



de la secundaria) puedan visualizar diversos aspectos que configuran la vida en la universidad (actividades académicas, sociales, deportivas, servicios, particularidades de la comunicación e información, etc.).

Colaboración en Muestras Educativas o Muestras extendidas: en las mismas se acompaña desde la presentación de charlas de orientación vocacional, sobre información y estrategias para la vida universitaria.

Atención a Escuelas de gestión pública: desde el servicio se brinda asesoramiento a equipos de orientación escolar para la implementación de acciones orientadoras en la misma escuela, como así también, se acompaña desde la presentación de charlas de orientación vocacional a cargo de los profesionales del DOVIE.

Asesoramiento y orientación en sala: el servicio posee un espacio físico en el que los profesionales especializados reciben dudas y consultas de parte de personas que desde los 17 años y sin límites de edad desean ser orientados para la elección de un estudio superior o proyecto educativo (orientación vocacional), como así también, para la revisión de la elección ante situaciones de dudas o dificultades para el sostenimiento de una carrera (reorientación vocacional). En este espacio se acompaña a los adolescentes, jóvenes y adultos en la reflexión de distintos aspectos que atraviesan el proceso de elección personal, se brinda información, orientación, etc. Se parte de una entrevista de exploración inicial que define la mejor intervención según la singularidad de la demanda (orientación, reorientación, derivar a taller de orientación, derivación a otros profesionales y servicios, etc.) Por lo general, los encuentros con los interesados pueden durar desde 1 a 4 encuentros de frecuencia semanal.

Para el presente trabajo nos centraremos en las características que asumen las demandas que llegan para solicitar atención en sala a través de las diferentes modalidades de contacto con el servicio (Facebook, teléfono, personal, Email,)

Características de la demanda y delimitación del proceso de asesoramiento.

Como se observa desde la descripción de los diversos dispositivos que desde el DOVIE se implementan, la demanda de atención llega a través de distintos actores: docentes con curiosidad e inquietudes para sumar recursos para ayudar a sus alumnos, Equipos de Orientación escolar con la solicitud de actividades para ser realizadas en las escuelas o asesoramiento, Equipos de conducción, familias (padres y madres que llaman o escriben para solicitar un espacio de atención para sus hijos) e interesados directos.

En general estas expresiones pondrían en evidencia aspectos que conforman la demanda, las expectativas sobre los dispositivos, el rol del orientador y la circulación de las representaciones que recaen sobre las prácticas orientadoras. Por un lado, podría observarse cierta tendencia a sobrevalorar el rol del orientador en el proceso de toma de decisión (rol experto indicativo, consejero directivo) y por el otro magnificando el alcance de las técnicas de exploración.

A continuación, se ilustran algunas de las demandas que asumen los pedidos de orientación al DOVIE.

Los siguientes relatos (1, 2 y 3) refieren a demandas de orientación por parte de una orientadora educacional (1), una madre (2) y del propio joven (3). En estos recortes, se puede observar la representación social que se tiene de los "test" y la función que estos cumplen en la toma de decisión. No solo para los jóvenes, sino también para los profesionales y para los padres. Dicha demanda de "test" difiere del abordaje de construcción de proyecto de vida con la que se trabaja en el departamento de orientación, pensando al test como una herramienta más dentro del proceso y no como un instrumento único y acabado. En este contexto, se apuesta a la elaboración de un proyecto educativo por parte de cada sujeto. Entendiendo que es éste quien es responsable de su elección, y que elegir es un derecho que cada persona debe ejercer,

Relato 1: Al teléfono del servicio se contacta una orientadora educacional mencionando que quería solicitar información sobre el DOVIE, para poder transmitirla a sus estudiantes. Agrega que estaría interesada en que los



chicos de su escuela pudieran tener algún tipo de orientación vocacional, mencionando que sería importante para ellos que desde el DOVIE se les brinde un taller de orientación vocacional en la escuela. El profesional que toma la solicitud explora sobre esta posible demanda de la población de estudiantes. Al respecto la orientadora expresa que el equipo no ha podido hacer realizar ningún tipo de intervención sobre el tema aun. En relación a los estudiantes, comentan que “cree” que algunos quieren estudiar aunque seguro muchos van a priorizar el trabajo porque la posibilidad de estudiar una carrera la ven como lejana. Al indagar de donde proviene esta información sobre la población, la orientadora menciona que eso han hecho los egresados de años anteriores. Por último, y antes de que el profesional avance en un esclarecimiento de las intervenciones que brinda el servicio, la orientadora agrega “estaría bueno que hagan un test y así capaz se deciden y motivan por estudiar una carrera”.

Relato 2: Por Facebook, se contacta una mamá solicitando un turno para “el test vocacional”. Al pedido se le responde indicando el link donde podrá conocer más a fondo los servicios que brinda el DOVIE. Poco tiempo después se recibe un nuevo mensaje, en el que comenta con mayor profundidad su inquietud por el pedido, mencionando que su hijo de 22 años dejó una carrera hace poco tiempo y lo ve completamente perdido respecto de cómo continuar. Transmite su preocupación y deseo de que su hijo pueda ver a algún profesional que lo ayude a decidir y que “capaz que con un test vocacional él podría tener más claro que otra carrera elegir”.

Relato 3: El siguiente entrevistado llega por demanda espontánea. Tiene 17 años y se encuentra en el último año de una Escuela Técnica. Se lo observa con buena disposición al proceso, concurre cada semana comprometido y entusiasmado. Durante uno de los encuentros, consulta si le iba a tomar el test, no por pedido de él, sino de sus padres: ‘mis papás me preguntan por el test’. A la pregunta ‘¿vos qué pensás?’ manifiesta que a él el espacio le ayudó a pensar, a ver y observar qué quería, nunca se había preguntado qué es ser creativo (en su decir, la carrera que eligiese debía ayudar a ser creativo).

En los siguientes relatos, 4 y 5, se observan las ideas sobre las carreras y el rol profesional, con las que se acercan dos jóvenes. En el caso 4 hablamos de una reorientación vocacional, en donde la entrevistada se acerca debido a que no ha podido sostener aquello elegido por asociación “turismo-viaje”, entendiendo que dicha elección fue realizada desde un conocimiento meramente intuitivo. En el caso 5 se observa una joven que se encuentra aún en el nivel secundario, y que su elección parte de lo que representa una y otra carrera.

Relato 4: Una chica de 20 años que llega debido a que había elegido, en un primer momento, la carrera de Lic. en Turismo. La carrera no es lo que ella esperaba, a la pregunta de ¿qué esperaba?, su respuesta es ‘viajar’.

Relato 5: Joven de 17 años que se acerca porque quiere hacerse ‘un test’. Le interesa estudiar Asistente Social, porque quiere ayudar a las personas, o Maestra Jardinera, porque le gusta cuidar nenes.

Si bien los relatos precedentes reflejan parcialmente algunas de las cuestiones que se acercan a las consultas en Orientación Vocacional, es interesante señalar cómo el llamado conocimiento de sentido común se apropia de informaciones procedentes del ámbito científico-profesional para transformarlas de acuerdo con su propia lógica.

La antigua idea de vocación como llamado interno, anteriormente comentada, permanece arraigada en la idea del test que ocupa el núcleo figurativo de la representación social de la orientación vocacional. La sola información no alcanza para modificar este núcleo central que encontrará anclaje en actitudes y conductas donde la evasión de la responsabilidad impide que el actor se convierta en agente de la construcción de un proyecto propio.



Por otro lado, las representaciones propias de las carreras también obstaculizan el esclarecimiento en la toma de decisión. La información que circula socialmente a través de los medios masivos de comunicación, redes sociales y otras fuentes persuasivas cristalizan objetivaciones de las carreras que poco tienen que ver con el quehacer profesional y que resisten aún a partir de la lectura de los planes de estudio e incumbencias profesionales.

Es por ello que comprender estos fenómenos desde la teoría de las representaciones sociales, nos permite un acceso diferente y el rediseño de estrategias que tengan en cuenta la operancia de estos factores que pueden convertirse en verdaderos obstáculos epistemológicos, en el progreso del proceso de elección.

Consideraciones finales

Podría pensarse que las particularidades de estas demandas y las representaciones que definen las expectativas que recaen sobre las acciones orientadoras se construirían a partir de determinantes sociales que se transmiten desde diversos contextos (la escuela, la universidad), actores (padres, docentes, profesionales) y medios de comunicación, principalmente redes sociales (Facebook, Instagram, Aplicaciones para orientaciones On Line - Ej: Orientar.), contenidos que provee la Web (test on line, videos, etc), Etc.

Es importante reflexionar también sobre la incidencia que las prácticas difundidas por los propios profesionales podrían llegar a tener en el sostenimiento de estas representaciones, definiendo un circuito en el que práctica y demanda se retroalimentan mutuamente.

De esta manera, se corre el riesgo de privilegiar la inmediatez y la demanda de resultados, en detrimento de proponer procesos que permitan la posibilidad de recorrer el camino, a pesar de que sea lento, para descubrirse y elegir un proyecto educativo que sea personal y responsable.

El trabajo de investigación sobre las ideas presentadas permitirá la deconstrucción de los dispositivos que utilizamos al interpelar las determinaciones socio-estructurales y simbólicas que sustentan estas prácticas. Así también, se entiende este trabajo como una puerta de acceso a futuras investigaciones, las cuales permitan observar qué acontece en otros servicios de orientación del país.



Bibliografía

- Aisenson, Diana Beatriz. (2011). Representaciones sociales y construcción de proyectos e identitaria de jóvenes escolarizados. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 21(2), 155-182. Recuperado en 25 de agosto de 2018, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852011000200001&lng=es&tlng=es.
- Banchs, MA (1986) Concepto de Representaciones Sociales. *Análisis Comparativo. Revista Costarricense de Psicología*. Nos 8-9, 27-40.
- Casullo, M.M. et al (1994). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Editoria.
- Paidós: *Cáp. I, Génesis y Consolidación del Proyecto de Vida*. (pp.13)
- Di Doménico, C. y Vilanova, A. (2001) *Orientación Vocacional y sistemas psicológicos*. *Psico-USF*, v.6 n.2, pp.59-66.
- Di Doménico, C. (1990). *Hacia un abordaje comunitario en O.E*. En: *San Juan: Universidad Nacional Reflexiones de San Juan*, -- I, 1, 6-9.
- Di Doménico, C. (2001) *Examinando Ingenios*. *Nexos, UNMDP*; págs.23-26. ISSN 0328-5030.
- Josserme, R.; Novelli, O (2014). *La orientación vocacional en los diseños curriculares para la formación profesional en las carreras de Psicología de las Universidades Nacionales de gestión pública de Argentina*. *Trabajo Profesional. Carrera de Especialización en Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades. UNMDP*.
- López Bonelli, A. (1989). *La orientación vocacional como proceso*. Editorial El Ateneo: *Cap. III, La naturaleza de lo vocacional*. (pp.51) En Novelli, O; Vasco, A. (2015). *La Orientación Vocacional y su complejidad*. *Cátedra de Orientación Vocacional y Ocupacional. Material de uso Interno. Universidad Atlántida Argentina. Psicología*. (Pp.2-3)
- Pérez, E. y otros (2005). *Orientación, información y elección para elección de la carrera*. Buenos Aires: Paidós.
- Proyecto del DOV (1985). *El docente de enseñanza media en su rol orientador*, UNMDP.
- Rivas, F. (1993) *Psicología vocacional; enfoques del asesoramiento*. Madrid: Morata.



Título: DESARROLLO DE UN PROGRAMA DE MENTORÍAS PARA INCREMENTAR EL AJUSTE ESCOLAR Y LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ALUMNO UNIVERSITARIO

MDI. Guevara Verdugo Karina Antonia, Ps. Verdugo MondragonEsteban, Ps. Flores JiménezFlor María, Ps. Urrutia Buñuelos Silvia

E-mail: karinaguevara@hotmail.com

Institución: Universidad de Sonora.

Eje temático 1. La orientación en el campo educativo: ámbito universitario.

Resumen

La Orientación Educativa se concibe actualmente como un proceso para la formación integral del ser humano, basada en principios de prevención, desarrollo e intervención social, con cuatro áreas de intervención en el estudiante: desarrollo de carrera, desarrollo social y emocional, aprender a aprender y atención a la diversidad.

El ajuste escolar es un constructo que consiste en aspectos como logro académico, compromiso con la escuela, conducta prosocial y relaciones positivas con los compañeros y profesores; cuando no existe un ajuste efectivo se suele desencadenar la deserción escolar la cual refiere al abandono de los estudios por un periodo de tiempo largo, está puede ser de manera voluntaria o involuntaria, se estima que en México la deserción en estudiantes de educación superior es del 50%.

En el 2011, Silva refiere que el ajuste escolar concibe la integración del estudiante a las esferas académica y social de la vida universitaria; el rendimiento académico, las interacciones con los profesores, los programas extracurriculares, la relación con pares, la dinámica universitaria e institucional (trámites, solicitudes de becas) son factores que pueden contribuir a la integración y al ajuste al nuevo entorno.

En el 2017 nace el programa de mentorías dirigido a alumnos de primer ingreso de la carrera de psicología de la Universidad de Sonora con el fin de fomentar el ajuste escolar y la formación integral en el alumno de primer ingreso. La mentoría podría definirse como una relación entre pares, en donde una persona tiene mayor experiencia y conocimiento en un campo específico, y puede apoyar a otra con menor experiencia y conocimiento al respecto, a este último se le denomina aprendiz. Esta relación se caracteriza por ser bilateral, confidencial y protegida; se basa en el desarrollo individual y personal para potenciar la resolución de necesidades (Demaeght, M., 2014).

Un programa de mentorías se basa en cuatro enfoques generales de orientación: académica (ayuda necesaria para abordar con éxito las diferentes asignaturas del curso desde la experiencia del mentor como alumno); social (adaptación a la Universidad sobre recursos de tipo social); administrativa (apoyo en los procedimientos administrativos generales); y, personal (desarrollar habilidades para el afrontamiento de situaciones problemáticas en su vida, manejo o canalización de problemas psicológicos, vocacionales, salud y personales que puedan identificarse).

Se trabajó con una población de 320 estudiantes de primer ingreso de la licenciatura en psicología, y con 40 estudiantes de séptimo de la misma licenciatura. Se formaron ocho equipos integrados por cinco alumnos de séptimo, a los cuales les fue asignado un grupo de primero, donde desempeñaron el papel de mentores. Se realizó una evaluación diagnóstica con la aplicación de una batería de pruebas psicométricas que median factores relacionados a la deserción, a partir de los resultados se desarrollaron 6 talleres de forma grupal, el objetivo de estos talleres fue que los participantes desarrollaran habilidades para la administración del tiempo, comunicación



efectiva, certeza vocacional, hábitos saludables y solución de problemas, los cuales son factores que promueven un ajuste escolar efectivo para un mejor desempeño en su ámbito académico.

Por otro lado, cada mentor tenía 8 mentorizados de su grupo, se complementó el seguimiento con entrevistas diagnósticas individuales, seguimientos y canalización para aquellos que lo necesitaron, y monitoreosa cada uno de los participantes para el establecimiento de metas a lo largo del semestre.

Para la evaluación de los resultados se aplicaron pretest y postest de cada sesión para contrastar lo aprendido en los talleres, así como encuestas de satisfacción. Se utilizó la t de student para comparar los resultados obtenidos de las 6 sesiones, se encontraron diferencias significativas en el 83% de los grupos, así como un promedio de 86 en relación a la satisfacción de las sesiones. Por otro lado, el 90% de la población se trabajó por medio de monitoreo, se realizaron canalizaciones y seguimiento a 40 personas en atención individual según diagnóstico psicológico donde se abordaron problemáticas académicas, familiares y sociales, mediante una serie de técnicas tales como: entrenamiento asertivo, aceleración del pensamiento, autocontrol, manejo de contingencias, práctica reforzada, entre otras. Teniendo como resultado cambios exitosos de carrera, ajuste efectivo en el aula de clases, y mejores relaciones interpersonales.

Los resultados obtenidos al final de la intervención indicaron que hubo un impacto favorable en la satisfacción de los alumnos con el programa y en su desarrollo integral, incrementando el ajuste escolar en el estudiante de primer ingreso.

Palabras claves: programa de mentorías, ajuste escolar, formación integral, alumnos universitarios.





LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL COMO PRÁCTICA SOCIAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Autoras: Berlingeri, Laura E.- Berro Sonia M.- Debenjak Silvina B.

Institución: Universidad Nacional de Lomas de Zamora

E-mail: lauraberlingeri@hotmail.com

Resumen

En el marco del eje temático propuesto para este 3er. Congreso Iberoamericano en relación a la orientación en el campo educativo, como equipo de orientación vocacional que desarrolla sus actividades en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora nos proponemos compartir la preocupación de la UNLZen llegar a distintos sectores de la población del conurbano a través de intervenciones y experiencias de trabajo en o.v. Estimular la continuidad de las trayectorias educativas en la Educación Superior es una de los objetivos compartidos junto a los profesionales vinculados al ámbito educativo.

Las distintas intervenciones con dicho fin las referenciamos como prácticas sociales en una Universidad de gestión pública ubicada en el conurbano de la Pcia. de Buenos Aires. Entendemos que dichas prácticas son aquellas construcciones donde se expresa el interjuego entre distintos agentes en el espacio social (Martini-Steiman, 2015).

Nuestras prácticas están guiadas con el mismo propósito "ir al encuentro del otro" (Rascovan, 2018) y para ello se planifica una diversidad de actividades pensadas como dispositivos en diferentes ámbitos: universitario, escolar, comunitario pero con un objetivo en común: acercar la Universidad a la comunidad, llegar al mayor caudal de personas ya que como Universidad tenemos un gran compromiso con la comunidad en la que estamos insertos; trabajando en forma colaborativa con todos los actores sociales.

Los proyectos se fueron modelando en una relación de interdependencia entre lo pensado y lo que comenzó a ser una demanda de la comunidad educativa, en un entrecruzamiento de políticas universitarias, objetivos de trabajo del área de Asuntos Estudiantiles, del acercamiento de las escuelas secundarias y de los Municipios.

Entendiendo que la orientación como práctica social ha ido cambiando notablemente a lo largo del tiempo. ¿De qué manera pueden darse diferentes acercamientos?

Rescatamos la idea de que todos los espacios que pusimos a disposición sean momentos de búsqueda, de reflexión, de acercamiento, de ruptura de distancias entre la Universidad y su entorno.

La metodologías de trabajo fueron variadas según el contexto donde se desarrollaron las actividades, pero siempre tendientes hacia crear un espacio de reflexión acerca de las variables a tener en cuenta en toda elección, estimular la continuidad de los estudios superiores, la construcción de proyectos futuros de estudio y/o trabajo y la posibilidad de pensarse como estudiante universitario.

En el ámbito de la Escuela Secundaria:

-Elaboramos una propuesta de trabajo conjunta con una cátedra del plan de estudios de los profesorado que se dictan en la Facultad de Ciencias Sociales. La cátedra de Didáctica del Nivel Secundario se propuso incluir un trabajo de campo que permitió a los estudiantes universitarios realizar una práctica frente a un grupo escolar del nivel medio. Proyectamos una propuesta de trabajo de educación no formal, con el objetivo de acercar las carreras y actividades de extensión de nuestra Universidad a escuelas secundarias públicas, introduciéndolos en la información académica y desmitificando mitos en relación a la vocación y a la Universidad.



-Por otra parte se extendió nuestra participación en Exposiciones Educativas promoviendo las actividades específicas de Orientación Vocacional e información institucional, contactando a directivos y docentes que son agentes multiplicadores de la información.

En el ámbito comunitario:

-La o.v. surgió como propuesta de articulación e intercambio entre la UNLZ y el Municipio de Laprida (Provincia de Buenos Aires), trabajando técnicas de orientación vocacional e información universitaria con la población total de alumnos de 6to año del Distrito, incentivando la construcción de una decisión que incluya el estudio de una carrera de Nivel Superior.

-Talleres intensivos de orientación vocacional destinados a jóvenes del último año de secundario de escuelas públicas realizados en un Predio de Exposiciones en el marco de actividades desarrolladas en dicho lugar por el Ministerio de Educación de la Nación.

-Participando en la Feria Internacional del Libro con el mismo tipo de actividad.

En el ámbito universitario:

-Recibiendo grupos escolares de alumnos de los últimos años de la escuela secundaria de instituciones educativas que solicitaron una visita al Dpto. de Orientación Vocacional para conocer la UNLZ.

-Realizando Encuentros de Orientación Vocacional de carácter masivo, para promover la participación activa de los jóvenes en un espacio de acercamiento a los alumnos para vivenciar aspectos que hacen a la vida universitaria.

Conclusiones: las actividades en expansión que se encuentran hoy día a cargo de un equipo de orientación, se desprenden de las tradicionalmente ligadas al área, por lo cual continuaremos acompañando acciones tendientes a ampliar los horizontes del sistema universitario.

Palabras claves: articulación, práctica social, comunidad.

Referencias Bibliográficas

-Martini, María y Steiman, Jorge (2015) "Prácticas Sociales, práctica docente y prácticas de enseñanza. Ficha de cátedra. Inédito.

-Rascovan Sergio (2017) Compilador. "La orientación vocacional en sujetos vulnerabilizados". Editorial Noveduc.



DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES SUPERVISADAS REALIZADAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO FORMAL

Autores: Pedruelo, Candelaria; Traverso, Marianela.

Institución: Facultad de Psicología. UNLP

E-Mail: cann.pedruelo@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo consiste en exponer la experiencia realizada en el marco de las Prácticas Profesionales Supervisadas en el ámbito educativo formal. Dichas prácticas formaron parte de una instancia obligatoria de la asignatura Orientación Vocacional, ubicada en el último año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. El objetivo estuvo dirigido a aportar una mirada orientadora a los alumnos de sexto año del turno mañana de la Escuela N° 71 de Villa Elvira de la Ciudad de La Plata, para lo cual se realizaron dos encuentros utilizando la modalidad de talleres, basados en datos recolectados previamente de entrevistas semidirigidas realizadas a diversos agentes educativos: preceptores, directivos y equipo de orientación escolar.

Nos parece pertinente resaltar ciertas características de la institución a modo de enmarcar las prácticas realizadas. La Escuela N° 71 funciona desde hace 11 años, no cuenta con un edificio propio, por lo cual utiliza las instalaciones pertenecientes a la Escuela Primaria N° 125 y en cuanto al equipo docente y directivo se puede decir que no está consolidado debido a la constante rotación de profesionales.

Otra cuestión a establecer es que las Prácticas Profesionales Supervisadas constituyen una experiencia concreta donde se ponen en juego un conjunto de conocimientos que los alumnos adquirimos a lo largo de la formación y una perspectiva crítica que aporta la Orientación Vocacional.

Para llevar a cabo este proyecto se utilizó como metodología la modalidad de taller, ya que es un espacio de enseñanza y aprendizaje dentro de un grupo, donde todos los integrantes participan y se genera una producción grupal. Esta modalidad permite accionar, sentir y pensar con otros, en donde se abre un camino para la reflexión, la participación y la creatividad acerca de la temática "egreso".

El agente encargado de propiciar el desarrollo del taller es el coordinador, el cual es un observador que organiza, promueve y escucha el proceso grupal y da lugar a la comunicación y al aprendizaje, realizando la función de copensor.

El primer taller realizado tuvo como fin indagar acerca de las ideas que los alumnos tienen respecto a su próximo egreso, remover sus imaginarios, logrando también que surjan los deseos y proyectos a futuro que los mismos tienen. Dicho taller estuvo conformado por 8 alumnos, en donde se apreciaron diferentes posturas en relación a las elecciones a futuro, y predominó el interrogante de si se puede trabajar y estudiar al mismo tiempo. Surgió un gran abanico de propuestas entre ellas el estudiar diferentes carreras, lo cual entró en contradicción con lo recolectado en las entrevistas a los diversos actores institucionales, ya que sostenían que los futuros egresados veían lejana la posibilidad de estudiar a causa de desconocer cómo era el ámbito universitario, debido a que su nivel socioeconómico medio-bajo se los impedía.

Todo esto contribuyó como base y fundamento para la realización del segundo encuentro, en donde el taller llevado a cabo sirvió como un aporte de herramientas por parte de las orientadoras para la futura elección de los alumnos.



A la conclusión que arribamos luego de los encuentros en dicha institución fue que varios de los objetivos propuestos se lograron, entre los cuales podemos destacar: romper con la estructura de los lazos establecidos entre los alumnos; generar un espacio donde se puedan abrir interrogantes acerca de la temática del egreso; indagar acerca de proyectos futuros; incentivar la reflexión por parte de los alumnos sobre los factores que inciden en su elección; y lograr que los alumnos se interioricen en el amplio espectro de posibilidades académicas y laborales, brindándoles diversas herramientas.

Finalmente se pudo establecer que se alcanzó la meta de orientar vocacionalmente a los alumnos, haciendo uso de diversas tácticas y estrategias de intervención grupal, con el fin de que el sujeto de orientación, mediante una actitud comprensiva, reflexiva y comprometida, pueda elaborar o reelaborar sus proyectos vitales tanto educativos, laborales como personales y/o sociales, a lo largo de su vida.

PALABRAS CLAVES: Egreso, Orientación, Taller, Elección.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brea, M. (1965). *La información ocupacional como etapa del proceso de orientación vocacional. Actas de las Primeras Jornadas Argentinas de Orientación Vocacional.*
- Fabri, S; Cuevas, V. (2012) *Jóvenes, escuela y construcción subjetiva en tiempos de fluidez. Revista electrónica RAZÓN Y PALABRA.*
- Gavilán, M. (2006). *La Transformación de la Orientación Vocacional: hacia un nuevo paradigma. Rosario: HomoSapiens.*
- González Cuberes, M.T. (1987). *El Taller de los Talleres. Buenos Aires: Estrada.*
- Morin, Edgar. (1995) *Introducción al Pensamiento. España. Editorial Gedisa.*



LA TUTORÍA COMO DISPOSITIVO DE ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: UNA REFLEXIÓN A PARTIR DE EXPERIENCIA DE TUTORA CON FORMACIÓN EN SOCIOLOGÍA, EN UNIVERSIDAD NACIONAL DE AVELLANEDA (PROVINCIA DE BUENOS AIRES, ARGENTINA)

Autora: Laura Bojanich

Institución: Universidad Nacional de Avellaneda

E-mail: lbojanich@undav.edu.ar

Introducción

El/la tutor/a en educación superior universitaria en los últimos años se ha convertido en un actor fundamental para la inserción en la vida universitaria de los estudiantes. En ese sentido, en el marco del centenario de la Reforma Universitaria de 1918, resulta pertinente realizar una reflexión, planteando una investigación de tipo exploratoria-descriptiva, acerca de cómo la acción tutorial enmarcada como dispositivo de orientación, contribuye a la inserción en la vida universitaria de los/as estudiantes, a partir de metodologías de intervención. La Universidad Nacional de Avellaneda (provincia de Buenos Aires, Argentina), -donde a la misma asisten en su mayoría estudiantes primera generación de universitarios, que a la vez constituyen primera generación de secundarios (por ejemplo en la carrera de Licenciatura en Enfermería),- es parte de este fenómeno social. Para esto partiremos de mencionar el contexto normativo nacional e internacional, como así también el institucional, para luego analizar a la tutoría como orientación, de acuerdo a la experiencia en UNDAV, y finalmente analizar la estrategia metodológica a partir de la indagación de las representaciones sociales

Contexto normativo

En relación al marco normativo, es preciso mencionar la CRES (Convención Regional de Educación Superior), del año 2008, en la cual se declara "la Educación Superior como un bien público, social y universal, y un deber del Estado"

Respecto a las leyes nacionales, la Ley 26.206, sancionada en el año 2006, permitió la obligatoriedad de la escuela secundaria. Al respecto, entonces la educación primaria y secundaria constituyen un derecho, y es deber del Estado el poder garantizarlo. La ampliación de este derecho a toda la población, significa una de las condiciones fundamentales, para el acceso posterior a la educación superior universitaria. Así dicha ley manifiesta respecto a la educación universitaria: "El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (...) Garantizan el acceso a la educación en todos los niveles y modalidades, mediante la creación y administración de los establecimientos educativos de gestión estatal. El Estado Nacional crea y financia las Universidades Nacionales. Además, es preciso mencionar la ley específica que regula la Educación Superior en Argentina; la ley 24.521, sancionada en 1995, expresa en su capítulo 1: "El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la presentación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que requieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas".

En este sentido, el Programa de Articulación, Ingreso y Permanencia de Universidad Nacional de Avellaneda, coloca el acento en la "democratización de la educación superior (...), generación de igualdad de oportunidades (...) promoción de posibilidades educativas se hace necesaria la implementación de dispositivos (...) que permitan mejorar las condiciones de acceso y permanencia a la educación superior" (UNDAV, Res.669/17). Al respecto,



entonces, dentro de estos dispositivos se encuentran las tutorías, las cuales corresponden a “estrategias de acompañamiento”, de acuerdo a evaluación realizada en la etapa diagnóstica de ingreso a la universidad. Dicha resolución, en su presupuesto de democratización de la educación superior, es acorde al Estatuto de UNDAV, ley fundamental de la universidad. Dentro también de los marcos normativos institucionales podemos mencionar al Reglamento de Alumnos, y el Reglamento de Estudios.

La tutoría como dispositivo de orientación

La tutoría como dispositivo de orientación (Capelari, 2009) consiste en que el/la estudiante se implique en sus propias decisiones, mediante el análisis de sus problemas, de forma tal que participe en forma activa en la búsqueda de posibles soluciones (Palletier y Dumora, 1984). La relevancia entonces de que la tutoría sea un dispositivo de orientación, radica en “ayudar a orientarse” (Aisenson et.al, 2007) al estudiante, en pos de su autonomía, teniendo en cuenta los marcos normativos. De esta forma la intervención tutorial se presenta como acción social con sentido subjetivo referido a un otro (el/la estudiante), la cual deviene en una relación social, donde tanto el/la tutor/a como el/la estudiante poseen expectativas (Weber, 1996). Se intenta una “construcción de conocimiento”. Dicha construcción se basa en que no solo el/la estudiante aprende, sino que también aprende el tutor/a. El primero, consideramos aprende en tanto incorpora e internaliza de a poco herramientas para desempeñarse en la vida universitaria, y el segundo, aprende en tanto al acompañar las trayectorias académicas, incorpora nuevos saberes. Dichos saberes, aparecen en la reflexión, análisis de las distintas problemáticas que se presentan en el trabajo con los/as estudiantes. En ese sentido, esta cuestión consiste en pensar tanto abordajes comunes como singulares en el acompañamiento llevado a cabo.

Bajo un posicionamiento pedagógico que estimamos acorde entonces, implica considerar las trayectorias de los/as estudiantes como “reales” y no como “ideales” (Zadomeni y Canale, 2010). Esto es así, dado que no son consideradas trayectorias con una lógica lineal, sino que las mismas se abordan o se intentan abordar con una visión de tipo sistémica. Dicha visión abarca reconocer las experiencias vividas por los/as estudiantes, sus historias biográficas y sociales. También se requiere considerar las características particulares de la organización, en este caso, la correspondiente a UNDAV, en vinculación con su proyecto formativo que orienta las acciones llevadas a cabo (Zadomeni y Canale, 2010). Dicho proyecto formativo, se presenta en resoluciones, normativas institucionales, que a su vez están dentro de un marco normativo más general, las cuales las mismas fueron mencionadas en el apartado anterior.

A partir de considerar ese fin constructivo, se presenta necesaria en el trabajo cotidiano, indagar acerca de las representaciones sociales (Moscovici, 1975), de los/as estudiantes sobre sí mismos (Guichard, 1995), y referidas a la universidad fundamentalmente. Dichas representaciones son productos de sus procesos de socialización donde se adquieren formas de pensar, sentir y de actuar; es decir, ideas, creencias, valores, pautas de conducta, (García Ferrando, 1995) como así también actitudes y comportamientos concretos (Aledo y Dominguez, 2001).

Todo lo anterior, por tanto, da cuenta de que el trabajo en el espacio de tutorías, vaya más allá de una consulta sino que en la finalidad de prevenir situaciones de abandono de cursada, o al menos tratar de evitarlas lo más posible, la orientación en el acompañamiento tutorial requiera una mirada integral y holística (Savickas et. al, 2009). ¿Qué implica dicha mirada holística? Se trata de considerar todos los roles que de la persona; es decir, no solo el de estudiante sino también aquellos vinculados a la familia, trabajo, etc. Lo que es preciso entonces es trabajar cómo integrar esos diversos roles, de forma tal de prevenir deserción y/o abandono de cursada en la universidad. Se trata por tanto de que las actividades académicas puedan compatibilizarse con los demás aspectos de la vida del/la estudiante (personal, familiar, laboral), a partir de otorgar sentido a sus diversos conocimientos, y experiencias.

De acuerdo a la perspectiva de orientación anterior, resulta necesario tener en cuenta el impacto de las transiciones en los estudiantes, constituidos como sujetos. El tipo de transición al que nos referimos en este caso, es educa-



tiva. Ahora bien, ¿A qué se le denomina transición? Se refiere a “todo suceso o ausencia de un acontecimiento previsto que produce el efecto de transformar las relaciones, las rutinas, las creencias y los roles del individuo” (Schlossberg et.al, 1995: 27. Citado por Aisenson et.al, 2007: 82). Es decir, de acuerdo a todo lo anteriormente expuesto, se trata de trabajar no solo la integración de los diversos roles, sino de reflexionar, y analizar los cambios que se suscitan en los mismos, y más aún la aparición de uno nuevo, en este caso el de estudiante universitario. Todas estas cuestiones implican considerar los diversos contextos (personal, familiar, laboral, educativo) en que transita el/la estudiante, y el impacto que producen en su vida cotidiana. Respecto a lo anterior, entonces resultan de vital importancia las estrategias construidas y llevadas a cabo como así también los diversos apoyos para el acompañamiento de las trayectorias y sostenimiento de la cursada (Schlossberg, Waters y Goodman, 1995. Citado por Aisenson et.al, 2007).

La estrategia metodológica de las representaciones sociales en la intervención tutorial como orientación

La intervención tutorial se plantea como una acción social con sentido, y que deviene necesariamente en una relación social (Weber, 1996) ya que tanto tutor/a como estudiante poseen expectativas, mutuamente referenciales.

Para que el/la estudiante pueda otorgarle sentido a sus diversos conocimientos y experiencias, resulta necesario desde la perspectiva de orientación mencionada anteriormente, la mediación del discurso para que los sentidos puedan ser contruidos por parte del/la estudiante; y en esa construcción es vital en encuentro con un otro, en este caso el/a tutor/a. En esa escucha atenta del relato, desde el punto de vista metodológico, de acuerdo a nuestra experiencia, si pretendemos realizar una lectura compleja y comprensiva, metodológicamente implica la indagación de la representaciones sociales las cuales pueden ser descubiertas a partir de la deconstrucción de las afirmaciones en el relato (Guichard, 1995). Ahora bien, ¿Qué son las representaciones sociales? De acuerdo a Moscovici (1975), las representaciones sociales son sistemas cognitivos que constituyen por un lado un conocimiento del sentido común socialmente elaborado, y por otro lado estrategias de adquisición y comunicación de dicho conocimiento. Estos sistemas en tanto formas de pensar, sentir y de actuar están comprendidos por valores, creencias, ideas, prácticas, actitudes, paradigmas que refieren a la visión de la realidad que posee la persona

De acuerdo a las investigaciones de Guichard (1995) y a nuestro trabajo cotidiano, estas representaciones refieren especialmente a cómo el estudiante se piensa a sí mismo y lo que cree que los demás piensan de el/ella, como así también las representaciones que manifiesta respecto a la universidad, a estudiar una carrera universitaria, incluso aquellas cuestiones que se vinculan a las características del profesional, tipos de trabajos de esa carrera en particular.

De acuerdo a lo anterior: ¿Cómo se pondrían en juego, en movimiento dichas representaciones en el trabajo en tutorías? Desde nuestra experiencia, resulta necesario colocar en debate estas representaciones sociales entre sí, y también con otros conocimientos previos del/la estudiante, sus experiencias concretas y a su vez las del/la tutor/a. Esta cuestión tendrá como fin el “ayudar a orientarse” al estudiante, a que lo aplique a acciones concretas vinculadas a lo académico, administrativo, organizativo. La indagación de estas representaciones, implica ir formulando hipótesis, y preguntas, las cuales se pondrán en juego en el diálogo., a partir de entrevistas y/o por ejemplo cuando se trabajan herramientas de lectoescritura, cuestiones administrativas, organizativas. Si bien los elementos de las representaciones poseen diferencias en sus definiciones, todos conforman patrones culturales y por ende son construcciones humanas, por lo cual son susceptibles de ser desarmadas, discutidas, analizadas, modificadas. Esta característica aún la posee la creencia, que si bien refiere a un principio que guía la acción y se presenta inamovible, si aparece otra preposición que lo empiece a contradecir, cuestionar, es decir lo interpela, esa creencia entonces se transforma en una idea por lo cual es susceptible de ser discutida, cuestionada (García Ferrando, 1995).

Ahora bien, en vinculación a las representaciones sociales, resulta pertinente mencionar algunos ejemplos. En ese sentido, podemos mencionar situaciones referidas a inscripción a materias. Al respecto, en nuestra experiencia,



aparece la situación de consulta por ejemplo si se deben cursar todas las materias que figuran en el primer cuatrimestre del plan de estudios, e incluso si se debe inscribir en el mismo turno. De acuerdo a lo anterior, podemos decir que aparecen elementos referidos al paradigma de la escuela secundaria, donde en cada año de la misma, es preciso cursar determinada cantidad de materias ya estipuladas y sin necesidad de inscribirse, y la idea de que en la universidad es similar. También, en vinculación a lo mencionado, son frecuentes las consultas respecto a si las materias en la universidad deben cursarse en un mismo turno. En ese sentido, respecto a todo lo anterior, se ayuda a orientarse al estudiante, trabajando, explicitando, dialogando sobre el sentido del plan de estudios, la no necesidad de cursar la totalidad de materias estipuladas para un determinado cuatrimestre en dicho plan sino la planificación de cursada en cuanto a su disponibilidad horaria (y que permite la posibilidad de cursar en diversos turnos), carga horaria de las materias, correlatividades.

Ahora bien, es preciso mencionar también otras situaciones. A veces ocurre, que a estudiantes se les dificulta llegar a horario a una materia, y parte de la clase no pueden escucharla. En las situaciones de dificultad de comprensión de textos y donde por diversos motivos se dificultan otras estrategias por ejemplo de consulta a otros compañeros, etc, repercute esta cuestión. En ese sentido, se orienta al trabajo presencial en tutorías de herramientas de lectoescritura, como así también la articulación con el taller vinculado a esto. Es preciso mencionar también situaciones de abandono o riesgos de abandono de materia luego del primer parcial. Otorga más complejidad también, cuando el abandono ocurre habiendo sido aprobado el parcial con nota mínima, o más aún si se ha aprobado la cursada, aunque no se haya promocionado, por lo cual el/la estudiante estaría habilitado a rendir examen final. Al respecto podemos expresar que hipotetizamos inciden cuestiones de desmerecimiento propio por la nota, como así también hipotetizar acerca de la incidencia del paradigma de escuela secundaria, donde la cursada se aprueba con nota 6 o 7 por ejemplo, y/o desconocimiento de aprobación de cursada con mínimo nota cuatro. En vinculación a esto, se trabaja y orienta en función de estas cuestiones, alentar en función de que el aprendizaje es un proceso, y que la nota mínima estipulada tiene valor, como así también la cursada que está desarrollando. Indagar, por ejemplo acerca de la creencia que suele aparecer de “la universidad no es para mí”, “no me da la cabeza”, e intervenir en pos de un enfoque preventivo o al menos apuntar a esto, es de gran importancia.

Resulta pertinente mencionar, que respecto a los talleres de apoyo, como taller de lectocomprensión académica, ha habido situaciones en que el/la estudiante no se inscribe al taller por considerar que “es un castigo” por su proceso realizado en la etapa diagnóstica. Al respecto, se trabaja en función del sentido de dicho taller (se avanzó mucho al respecto), como otro espacio de aprendizaje. Actualmente, consideramos se han realizado avances institucionales, por ejemplo en que la inscripción al taller es a través del sistema SIU guaraní (sistema de inscripción a materias de las universidades nacionales argentinas), lo cual entendemos le otorga otro sentido, y un lugar similar al de una materia.

Es pertinente mencionar los factores que inciden en el abandono o riesgo de abandono de índole más estructural. En ese sentido, nos referimos a las cuestiones laborales, familiares, económicas. Respecto a la primera, se suscitan situaciones diferentes en tanto se den situaciones de desgranamiento de cursada, o de abandono total. Al respecto, en relación a desgranamiento, si refiere a cuestiones de cambio de horarios laborales, se ayuda a orientarse al estudiante, en función de la organización, y planificación de cursada teniendo en cuenta los mismos, por lo cual existe la posibilidad de que se reincorpore a la cursada. Ahora bien, la cuestión respecto a trabajar más de cuarenta horas semanales, o la falta de trabajo, suscita mayor complejidad, y el riesgo a un abandono total de cursada en la universidad aumenta. En la primera situación, se intenta orientar en principio en función de cursar menos cantidad de materias, siempre y cuando la oferta de días y horarios de las materias de la carrera, lo habiliten. También, el factor económico (y la cuestión laboral se vincula muchas veces a esto), incide en abandono o riesgo de abandono. Por ejemplo el costo de traslado a la universidad en el transporte, que muchas veces los/as estudiantes deben tomar más de un transporte para venir a la universidad, y que ante dificultades socioeconómicas, impide muchas veces poder cubrir dicho costo. Respecto a todo lo anterior, existe la posibilidad de articular con otras áreas de la universidad, como ser Bienestar universitario y Equipo de Orientación Socioeducativa. En



el primero, se articula respecto a cuando se ayuda a orientarse a los/as estudiantes para consultar por la posibilidad de beca nacional y beca interna de UNDAV, y el trámite del boleto estudiantil. Por otro lado, respecto al segundo, con dicho equipo se articula respecto a situaciones muy complejas ya sea de tipo laboral, familiar, de salud personal, económico. En ese sentido, el Equipo de Orientación Socioeducativa, articula también con otras instituciones que están por fuera de la universidad, para el abordaje de las problemáticas. Respecto a cuestiones económicas, ante la no adjudicación de beca por ejemplo, se trabaja y se intenta orientar en función de crear otras estrategias, por ejemplo respecto a socialización de apuntes, utilización de material de lectura en Biblioteca. En relación a cuestiones familiares, en lo referente a cuidado de niños/as, la UNDAV ofrece un servicio de Ludoteca. Estas cuestiones muchas veces resultan complejas, dadas las dinámicas familiares que aparecen. Se suman otras situaciones vinculadas a roles de género, como así también se presenta vinculado a factores económicos, por ejemplo de no poder contratar una persona que cuide a los/as niños/as, o bien el límite de edad de lo/as niños/as con los cuales Ludoteca trabaja. Ante esta última situación, se puede solicitar, consultar ver la posibilidad de que exista una excepción.

Respecto a todo lo anteriormente expuesto, de acuerdo a los estudios realizados por Bourdieu (1997) resulta importante considerar los elementos antes mencionados. Esto es así, ya que las representaciones sociales y las estructuras están en relación dialéctica. Las primeras que se vinculan a cuestiones objetivas se presentan como coaccionantes (están por fuera de la persona y presionan hacia la misma); mientras que las segundas, vinculadas a cuestiones subjetivas al ser consideradas permiten dar cuenta de aquellas luchas cotidianas en que se tienden a transformar o a conservar esas estructuras.

Lo pendiente: creación de dispositivos grupales

Teniendo en cuenta todo lo desarrollado hasta aquí, consideramos en el dispositivo de tutorías de UNDAV, está pendiente de institucionalizar dispositivos grupales, a través de talleres, el cual entendemos genera un ámbito de diálogo y construcción colectiva. Al respecto consideramos que ha habido mucho trabajo hasta la actualidad a través del dispositivo mayormente individual con el/la estudiante, lo que ha permitido la dilucidación de diversas problemáticas no sólo particulares sino también generales en el colectivo de estudiantes. No obstante, si consideramos como parte del marco general de las intervenciones a la orientación con abordaje psicoeducativo y preventivo (Aisenson et.al, 2007), más aún, teniendo en cuenta las características de la población de estudiantes de Licenciatura en Enfermería de UNDAV, donde situaciones de abandono y/o desgranamiento de cursada están presentes, la creación de dispositivos grupales resultan importantes sobre todo en las primeras semanas de cursada en la universidad. Esto es así, ya que habilitan al trabajo de cuestiones más generales sobre las cuales tendríamos cierta información previa por el trabajo realizado hasta la actualidad. A su vez permite el descubrimiento de nuevas problemáticas generales. Todas estas cuestiones luego pueden ser trabajadas en forma específica, en el trabajo individual, en situaciones particulares. Por lo tanto, se trata de que los/as estudiantes logren aprender a orientarse, a poder identificar fortalezas y obstáculos, a apropiarse de herramientas que les permitan transitar mejor las transiciones (Aisenson et.al, 2007).

Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo, se realizó una reflexión acerca de la tutoría como orientación, a partir de experiencia tutorial en Universidad Nacional de Avellaneda (provincia de Buenos Aires, Argentina). Partiendo de un paradigma de educación superior universitaria como derecho, los distintos marcos normativos, se plantea la intervención de acuerdo a un enfoque psicoeducativo, lo cual implica considerar al estudiante de una manera integral y donde el conocimiento se construye, en un vínculo pedagógico. En ese sentido, enfoques actuales de Psicología



de la orientación, y otros aportes de la Sociología, tales como el considerar las transiciones, la mirada holística, el conjunto de roles de la persona y sus cambios, las representaciones sociales, la cultura resultan apropiados y pertinentes para la complejidad de las problemáticas que se suscitan en la tutoría como orientación, en institución universitaria. Las características de la población destinataria de las tutorías en UNDAV, refieren a que los/as estudiantes en su mayoría, -considerando principalmente estudiantes de Licenciatura en Enfermería-, no solo son primera generación de universitarios sino también de secundarios. Respecto a lo anterior, la orientación se presenta entonces como un aporte fundamental a la construcción de ámbitos más democráticos, en el marco de la educación superior universitaria como derecho. Al considerar a la intervención tutorial como acción social, que deviene en una relación social, en el diálogo con el/la estudiante se ponen en juego también las propias representaciones sociales del tutor/a, sus formas de pensar, sentir y de actuar, lo cual en la apertura es clave considerar a las trayectorias como “trayectorias reales”, y no lineales, y a veces también el aporte de las experiencias previas del/la tutor/a en sus trayectorias educativas, fundamentalmente en educación superior, otorgándole sentidos. Para esto, resulta importante afianzar los dispositivos actuales que son preponderantemente individuales y a su vez construir dispositivos grupales, teniendo en cuenta el enfoque preventivo, y con la finalidad de contribuir al cumplimiento del derecho a la educación superior universitaria.

Referencias Bibliográficas

- Aisenson, D; Castorina, J.A; Elichiry, N; Lenzi, A; Shlemenson, S (compiladores) (2007). *Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la orientación. Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional*. Buenos Aires: Noveduc
- Aledo, A, Dominguez, J.A. (2001). *Arqueología de la sociología ambiental. Sociología Ambiental*. Granada: Grupo editorial
- Bourdieu, (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI Editores
- Capelari, M.I.(2009). *Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior*. *Revista Iberoamericana de Educación*, nro 49/8, ISSN: 1681-5653, 10 de julio
- CRES 2008. *Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Disponible en: <http://www.cres2018.org/uploads/Declaracio%CC%81n%20CRES%202008.pdf>
- García Ferrando, M. (coord.) (1995) *Pensar Nuestra Sociedad. Fundamentos de Sociología* Valencia: edición Tirant Lo Blanch
- Guichard, J.(1995). *La Escuela y las Representaciones de Futuro de los Adolescentes*. Barcelona: Laertes
- Ley 24521, (1995): *Ley de Educación Superior*, Publicada el 10 de agosto de 1995 en el Boletín Oficial N° 28204, República Argentina.
- Ley 26206, (2006): *Ley de Educación Nacional*, Publicada el 28 de diciembre de 2006 en el Boletín Oficial N° 31.062, República Argentina
- Moscovici, S. (compilador) (1975.). *Psicología Social t.1 y 2*. Barcelona: Paidós.
- Pelletier, D y Dumora, B.(1984) *Fundamentos y postulados para una concepción educativa de la orientación. Pour une approche educative en orientation*. Québec: Gaéian Morin, éditeur (Traducción: Lic. Gabriela Aisenson)



Savickas, M. et al. (2009). *Construir su vida: Un paradigma para la orientación del Siglo XXI*. *Journal of Vocational Behavior* doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004 (Traducción al castellano para uso interno de la cátedra: Aisenson, D. & Aisenson, G. Título original: *Life designing: A paradigm for career construction in 21st Century*)

UNESCO, IESALC, (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Disponible en: <http://www.cres2018.org/uploads/Declaracio%CC%81n%20CRES%202008.pdf>

Universidad Nacional de Avellaneda (2015). *Estatuto*

Universidad Nacional de Avellaneda (2017), *Resolución 669/17*

Universidad Nacional de Avellaneda (2011) *Reglamento de Alumnos*

Universidad Nacional de Avellaneda (2011), *Reglamento de Estudios*

Weber, M. *Economía y Sociedad* (1996). México: Fondo de Cultura Económica, México

Zadomeni, N., Canale, S. (2010) *Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones de educación superior*. *Ciencias económicas. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, Vol.2 (8), ISSN: 1666-8359, Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral. DOI: <https://doi.org/10.14409/ce.v2i13.1152>





CONCERTANDO LA VIDA: INCLUSIÓN Y ORIENTACIÓN EN LA ORQUESTA ESCUELA DE LA UNLP

Autora: María Eugenia Ruiz

Institución: Centro de Orientación Vocacional Ocupacional de la Facultad de Psicología de la UNLP

E-mail: meugeniaruiz@yahoo.com.ar

¿Cómo crear condiciones de apropiación cultural en niños de sectores desfavorecidos? ¿Cómo propiciar la construcción de intereses en esas infancias? ¿Cómo garantizar el acceso a la educación, al conocimiento, a la producción musical con una experiencia concreta? ¿Cómo inscribir un modo de hacer que sostenga la idea de ser portadores y hacedores de cultura en niños con trayectorias desiguales y vulnerables? ¿Cómo ofrecer otros soportes donde mirarse para pensar su rasgo identitario?

Estas son algunas de las preguntas que dieron origen en el año 2017 a la Orquesta Escuela de la UNLP que nace como Proyecto de Extensión de la Facultad de Humanidades junto con representantes de distintas Unidades Académicas: Bellas Artes, Ciencias Agrarias, Psicología, el Bachillerato de Bellas Artes, Bellas Artes y Ciencias Jurídicas; con la intención de favorecer la promoción socioeducativa de niños, en particular del cinturón hortícola de La Plata y Villa Alba, que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

Es mi intención presentar aquí, el camino recorrido en este año inicial de trabajo, recortando lo que entendemos ha ido multiplicándose como logros posibles, desarrollando a su vez, otros modos y destinatarios para pensar el rol de la Orientación Vocacional.

Operativamente, la implementación de este proyecto incluyó la inscripción de alrededor de 20 niños de Arana, 20 de Villa Alba y 10 del casco urbano de La Plata. La incorporación de los dos primeros grupos se realizó a través del contacto con referentes barriales (en un caso a través de la Escuela 46 y en otro a través de la organización "La Casita de los Pibes") y del último por medio de una convocatoria de inscripción abierta.

El sistema de trabajo cotidiano, incluye un ensayo semanal de todo el grupo en la Facultad de Ciencias Agrarias - traslado mediante que se hace efectivo en una Combi a cargo de la Coordinación del Proyecto-, y distintos ensayos de fila en los barrios, a los que asisten los niños del casco urbano en la medida de sus posibilidades.

Conceptualmente, partimos de la idea de que las habilidades, competencias, intereses y preferencias se consolidan y construyen en la medida en que las oportunidades van haciéndolas visibles. En este sentido, la Orquesta Escuela se constituye como un escenario primordial, para desarrollar habilidades que siendo específicas de un lenguaje comunicacional, son plataforma para desarrollar otras como las cognitivas, sociales y comunitarias.

Aprender a tocar un instrumento en el sistema de Orquesta, pone sobre la mesa una metodología que sitúa la inscripción cultural como mecanismo de integración y reciprocidad: niños que se ayudan, que se conmueven con sonidos que ellos mismos producen, y que comparten, en este formato grupal, un producto final común. Aprender a tocar con otros, es aprender a estar con otro, a esperarlo en su modo de pensar, a corregir lo propio a partir de compartirlo. Es en el encuentro mismo que el aprendizaje se vuelve un sentido compartido y a compartir. Y para esto, valerse de la música, permite compartir algo más que las palabras para expresar un sentimiento. El arte se vuelve una herramienta dinámica a la hora de comunicarse con el otro y construir la trama de sentidos que permite además, establecer lazos seguros.

El rol de los/as docentes/tutores ha sido central en esta propuesta como guías y facilitadores de los aprendizajes musicales específicos, de los saberes y reglas del funcionamiento de una orquesta: esta propuesta pedagógica rompe con la cadena de relacionamientos asimétricos y violentos, constituyéndose en un espacio en el cual la



solidaridad, la cooperación, la participación están presentes, y el saber (musical) -eso que circula en toda relación pedagógica-, se presenta de forma democrática e inclusiva. Además, la experiencia de la Orquesta posibilita un espacio de formación musical para estudiantes que acceden a una práctica de dirección que complementa la formación teórica de su carrera de grado.

De esta manera, la propuesta educativa no encierra un fin en sí mismo sino que es un medio, una herramienta para promover nuevos imaginarios subjetivos y sociales. No es la primera intención formar “músicos”, “expertos en música”. Tampoco se reduce a pensar solamente que se trata de la construcción de intereses vocacionales en la infancia. Quizá algún niño pueda capitalizar esta experiencia y encontrar en la música un proyecto de vida ocupacional. Pero se trata también de la construcción de sentidos para el presente que habitamos hoy, que es lo que va configurando ese lugar donde volver ‘cuando sea el futuro’. Se trata de la construcción de algo común (porque lo común no es un universal que nos preexiste): lo común que se crea ahí mismo, a través de la singularidad puesta en juego para el armado de un colectivo, un pentagrama único, con una obra mediante y a sabiendas de que es con otros, siempre.

La Extensión Universitaria en tal sentido, logra a través de la Orquesta Escuela la posibilidad de un encuentro cultural en cada intervención que realiza: tiene la potencialidad de transformar lo diferente en singular y valioso, de abrir canales para establecer lazos sociales en torno a las producciones de cada sujeto y de estimular procesos de comunicación e intercambio.

Palabras Claves: Orientación – Musica – Inclusión - Orquesta

Bibliografía

- .- Gavilán, M. (2006). La Transformación de la Orientación Vocacional: Hacia un nuevo paradigma. Rosario: Homo Sapiens.*
- .- Freire, Paulo (1971) “Educación y concientización”, en La educación como práctica de la libertad, México, Siglo XXI Editores, pp119-148.*
- .- Núñez, Violeta (2003) “Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía «enseñar vs asistir”. Disponible el 10 de octubre de 2008 en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_nuñez.pdf*
- .- Nuñez, Violeta (2004) “La pedagogía social y el trabajo educativo con las jóvenes generaciones” En: Frigerio, G y Diker G Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. Buenos Aires, Novedades educativas, pp. 110-120.*
- .- Terigi, Flavia, “Las ‘otras’ primarias y el problema de la enseñanza”. En Terigi, Flavia (comp.), Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires, Fundación OSDE/ Siglo XXI, 20*



ORIENTACIÓN VOCACIONAL INCLUSIVA

Autores: Puzzi, María Lujan; Mieras, Elisa; Kanje, Nora; Pellanda, Agustina.

Institución: Área de discapacidad e Inclusión – APORA

E-mail: apora.areainclusion@gmail.com

RESUMEN

A fines del año 2010 APORA - Asociación de Profesionales de la Orientación de la Rep. Argentina - crea el Área de Orientación Vocacional y Discapacidad en virtud de lo establecido por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y de lo legislado a posteriori en nuestro país, tanto en el campo de la Educación como en el de la Salud Mental.

Surge con el firme propósito de acompañar a las personas con discapacidad en la construcción de sus proyectos de vida, alentando su protagonismo y procurando minimizar y/o eliminar las barreras que impiden la plena participación social, laboral y académica.

En este mismo sentido, resulta fundamental conocer al sujeto con quien se transita este sendero de la Orientación Vocacional e interrogarnos a diario respecto de nuestro rol y función. Conjuntamente es necesaria una contención que se sustente en el tiempo, desde el marco que deben brindar las políticas públicas y sociales, definidas claramente y de modo estable para que garanticen una verdadera inclusión.

Se plantea a la Orientación Vocacional Inclusiva, como una estrategia para abordar y ubicarla como una herramienta de inclusión para todas las personas que deseen construir lazos en relación a un oficio, una profesión u ocupación. Ello en virtud de considerar que todo sujeto, en tanto sujeto de derechos, lo es también para elegir y para participar activamente en su propio proyecto de vida.

El presente trabajo, a cargo de quienes integramos el Área de Discapacidad e Inclusión de APORA, es también una invitación para problematizar y revisar críticamente el posicionamiento que como profesionales de la orientación asumimos en relación a las problemáticas vocacionales de personas con discapacidad, para que el acompañamiento que se brinde sea plenamente inclusivo.

Palabras claves: Discapacidad - Inclusión - Orientación Vocacional – Universidad.

Introducción

Con el propósito de ampliar el territorio de la Orientación Vocacional Ocupacional (OVO) y de sumarnos a la perspectiva que desde el 2006 claramente expresa la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y a la que nuestro país adhirió en el año 2008 bajo la Ley 26.378, es que nos proponemos avanzar en la teorización sobre las nuevas miradas en discapacidad e inclusión, colaborando para que dichas conceptualizaciones y las problemáticas que involucran, ocupen un lugar de mayor visibilidad.



En el año 2010 la Asociación de Profesionales de la Orientación de la República Argentina (APORA) inauguró el Área de Orientación Vocacional y Discapacidad con el propósito de promover la investigación; la producción bibliográfica teórico-práctica; y la organización de jornadas.

Así mismo, y muy especialmente se asumió el propósito de construir una red que acercara recíprocamente a los profesionales en general que trabajan con personas con discapacidad a los contenidos de la Orientación Vocacional Ocupacional. Y avanzar respecto de vincular a los profesionales de la orientación vocacional, con las temáticas de la discapacidad. Ambos ejes, conjugados a fin de realizar aportes que contribuyan a garantizar el derecho a recibir orientación y más aún, promover la demanda misma, de las personas con discapacidad

Todo lo cual está en concordancia con lo expresamente planteado en la Convención referida, cuyo Artículo 27 enuncia "... en relación al trabajo y empleo en lo incisos: d) Permitir que las personas con discapacidad tengan acceso efectivo a programas generales de orientación técnica y vocacional, servicios de colocación y formación profesional continua; k) Promover programas de rehabilitación vocacional y profesional, mantenimiento del empleo y reincorporación al trabajo dirigidos a personas con discapacidad." (2006 - pág. 23)

Si bien en la Convención se hace presente la Orientación Vocacional en relación a lo laboral, no se menciona específicamente en relación a lo educativo, lo cual sí es expresamente planteado en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).

Es importante tenerlo muy presente, ya que se estima que cuanto mayores sean las posibilidades no sólo de inclusión educativa formal y obligatoria, sino de recibir O.V.O. durante la escolaridad Media, mayores son las probabilidades y posibilidades de acceder a empleos; capacitarse en oficios; y de concretar la inclusión educativa en el Nivel Terciario y/o el Superior.

Discapacidad: concepto que evoluciona

Hablar de discapacidad implica hacer un recorrido por distintos paradigmas con los que a través del tiempo se la ha interpretado y que han influido - en algunos casos continúa haciéndolo- en las representaciones que impregnan la mirada de la sociedad en general y por ende, también en la de algunos profesionales.

Podemos decir a grandes rasgos que inicialmente el modelo de prescindencia explica los orígenes de la discapacidad desde nociones religiosas y excluye a las personas con discapacidad de la sociedad a través de políticas eugenésicas o de marginación.

El modelo rehabilitador: consolidado en el siglo XX, pone en juego explicaciones científicas para entender el origen de la discapacidad y plantea la posibilidad de "normalización" de las personas con discapacidad a través de un proceso de rehabilitación.

Por el contrario, el modelo social de la discapacidad sostenido por la Organización Mundial de la Salud (OMS), plantea que la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social. En el Preámbulo de la Convención referida el inciso e) expresa que "... la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad..." (2006 - pág. 2)

Área de Discapacidad e Inclusión

A partir del año 2015, el Área de Orientación Vocacional y Discapacidad buscando responder a los tiempos de



cambios modificó su nombre a Área de Discapacidad e Inclusión para dar relevancia a las implicancias del nuevo paradigma, el de la inclusión.

Dicho paradigma fundamentalmente se sustenta en que todo sujeto es sujeto de derechos y, concomitantemente también lo es respecto de su derecho a elegir por cuanto es sujeto de deseos más allá de la discapacidad que lo atraviese.

Se asume que incluir es minimizar y/o eliminar barreras físicas, edilicias y sobre todo culturales, que obstaculizan a quienes detentan discapacidades, ya que dichos obstáculos las potencian y eventualmente las han creado. Esta perspectiva implica saber de la incidencia contextual en la construcción de las subjetividades, desafiándonos a profundizar y dar cuenta de las condiciones de posibilidad y limitaciones en las prácticas e intervenciones que elegimos asumir como profesionales de la orientación.

Las actividades que el Área viene desarrollando fueron ponderando progresivamente buscando la inclusión y participación del colectivo de la PcD, haciendo propio el lema... "nada sobre nosotros sin nosotros". Esta formulación - acuñada por el Caucus Internacional de la Discapacidad en diciembre 2006 - resulta conducente no sólo para pensar cada vez con más fuerza en la idea de una verdadera inclusión, sino para generar prácticas que la efectivicen.

La incorporación de nuevos integrantes al Área ha permitido la conformación de un equipo de trabajo con profesionales que se desempeñan en diversos y variados ámbitos – formales, públicos, privados, comunitarios- y poblaciones que revisten discapacidades y/o vulnerabilizaciones diversas: sensoriales; cognitivas socio-ambientales; emocionales. De este modo se realizan importantes aportes a la tarea que nos convoca, al tiempo que se desarrollan propuestas diversas: Jornadas; paneles específicos en Congresos nacionales que la misma Asociación – APORA - organiza; participación en aquellos de los que se recibe invitación para compartir experiencias y prácticas vinculadas con la Inclusión.

Resulta evidente que por una u otra razón, la temática convoca cada vez a mayor número de profesionales, por lo cual se van generando redes de intercambio con otros organismos que contribuyen a la puesta en marcha de nuevas propuestas.

Datos sobre discapacidad, educación y empleo

De acuerdo a los datos extraídos del Anuario Estadístico Argentino sobre Discapacidad 2016 del Servicio Nacional de Rehabilitación dependiente del Ministerio de Salud – Presidencia de la Nación podemos decir que entre las personas con discapacidad certificada con CUD -Certificado único de Discapacidad- mayores de 14 años, solamente cuentan con empleo, o al menos lo declaran, un 13,49%. El 86,51% restante declaró que no trabaja. Entre los varones un 15,94% declara trabajar mientras que solamente lo hacen un 10,99% de las mujeres con CUD, con lo cual, en los varones, la proporción es algo mayor al promedio. Cabe aclarar que estos datos presentan la limitación de haber surgido considerando únicamente a aquellas personas que disponen del CUD.

Si analizamos – de acuerdo a dicho Anuario- el tipo de ocupación declarada por quienes trabajan, el 64,85% dijeron ser obreros o empleados, mientras que el 29,97%, se declararon como trabajadores por cuenta propia. Un 3,9 % se declaró como trabajador familiar mientras que solamente el 1,33% se identificó como patrón.

Sobre educación, los porcentajes de inclusión educativa de personas con discapacidad en todos los niveles de la educación que asiste a un establecimiento educativo, que se indican considerando edad; residencia en vivienda particular; y con una dificultad o limitación permanente son:

- a) 14% de los mayores de 3 años.
- b) 90% de los niños entre 6 y 14 años.



c) 29,62% de los adultos entre 20 y 29 .

A su vez:

c) 34% de los niños entre 3 y 5 años no asiste al nivel inicial de educación.

d) 35% de los adolescentes entre 14 y 19 años no asiste al nivel secundario.

Estos datos estadísticos sobre empleo e inclusión educativa, nos hacen reflexionar sobre la necesidad de trabajar en profundidad la Orientación Vocacional Inclusiva como herramienta fundamental para la incorporación de las PcD al sistema educativo y/o laboral. De esta manera, entendemos, la OVI facilitará el lazo de cada sujeto con sus deseos y posibilidades contextuales y con su vocación para transformarla en una ocupación posible e inclusiva.

Funciones del Profesional de la Orientación Vocacional

Nuestra función está enmarcada por las formulaciones contenidas en el Preámbulo de la CIPCD cuyo inciso n) remarca "... la importancia que para las personas con discapacidad reviste su autonomía e independencia individual, incluida la libertad de tomar sus propias decisiones." (2006 -pág. 2).

Estas palabras fundamentan uno de los objetivos en torno del cual se centra el profesional de la orientación cuando es consultado por jóvenes y/o adultos con discapacidad. Es desde donde cobra sentido desde una perspectiva inclusiva acompañar al consultante en la construcción de su propio proyecto vocacional y ocupacional. Espacio de reflexión que suele desconocerse y/o permanecer silenciado. Tal como, en general, están los deseos y expectativas de las personas con discapacidad. Se trata de situaciones en las que el discurso de sus padres o cuidadores toma relevancia en detrimento de las posibilidades que jóvenes y/o adultos con discapacidad tienen para tomar decisiones. Muy pocas veces se cree en la potencialidad y capacidad de decisión de los sujetos con discapacidad.

Por ello es función primordial del profesional de la orientación, generar condiciones que habiliten espacios para que puedan expresar y ser escuchados, sus sueños, anhelos y deseos.

En el Art. 25 de la Convención se menciona que "... los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a: a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre" (CIPCD - pág. 19)

Al leer estas palabras, surge en nosotros la necesidad de visibilizar los derechos que tienen estos jóvenes, e intentar desde nuestros lugares contagiar, por así decir, a nuestros colegas para que tiendan a naturalizarse estos derechos: el de que las PcD sean acompañadas para desplegar sus capacidades, autonomía, creatividad, autoestima.

Cuánto camino por recorrer... Cuántos desafíos por afrontar, ya que esta realidad todavía demasiado atravesada por barreras para la accesibilidad nos interpela, nos interroga y nos compromete a seguir investigando y realizando aportes a esta temática.

Entendemos que los procesos de orientación, pueden realizarse en forma individual o grupal. Cuando esto último sucede la función del coordinador es definida así: "... es el líder funcional de un grupo mínimo, no satura la demanda de carisma... es un líder, pero un líder modesto, un líder pobre... está débilmente investido..." Miller, J.A. (1994 - pág. 1). Estas palabras marcan el rumbo de la función del coordinador, ya sea que realice la orientación individual o grupal, con la finalidad de que cada consultante busque, elabore y construya su proyecto vocacional y asuma el desafío de delinear su futuro ocupacional. Lugar que requiere ser ejercida con la humildad de ofrecer algo de su saber para acompañar el discurso de cada sujeto en la búsqueda de su proyecto de vida.



Orientación Vocacional Inclusiva

Una de las inquietudes que con mayor frecuencia plantean los profesionales que asisten a las actividades del Área es la necesidad de “técnicas” que permitan el trabajo con PcD. Son múltiples las cuestiones que podemos plantear al respecto; sin embargo como punto de partida resulta interesante parafraseando a Alicia Fernández (2007) sostener que “para que un sujeto se oriente, debe haber alguien que quiera orientarlo, que crea que es posible y que cree condiciones para que ello suceda”.

Es a partir de esta consideración que surge como impostergable priorizar la subjetividad del propio profesional de la orientación en términos de que elija plenamente trabajar con personas con discapacidad con perspectiva inclusiva.

Supone también como punto de partida un posicionamiento ético en el sentido de que toda persona para sentirse como tal, necesita ser reconocida por otra como lo expresa Carlos Skliar (2008). Ser reconocido por otro, implica – por ejemplo – que sea a ella a quien se le dirige la mirada y la palabra: a la propia persona con discapacidad y no a su acompañante.

Este es un acto fundamental que reviste la potencialidad de inaugurar un movimiento subjetivo -cuanto menos necesario- para desplegar la dimensión deseante, tantas veces obturada. No se trata de dar voz a la persona, este es un concepto erróneo. La persona con discapacidad tiene voz; sólo hace falta que allí donde esté, haya alguien que desee escucharla.

En este sentido “las técnicas”, como siempre, serán una herramienta que favorezca la tarea, de acuerdo a los objetivos puntuales de cada encuentro y conforme la secuencia que vaya atravesando el proceso orientador. Teniendo presente, al mismo tiempo, que la entrevista semidirigida, es una herramienta fundamental para la escucha o lectura del deseo que despliega el sujeto en su discurso.

Por lo tanto el desafío parecería exceder a la cuestión de “la técnica” y situarse más bien del lado de ¿cómo hacer para que orientador y consultante puedan comunicarse?; ¿cómo hacer para que las herramientas resulten accesibles?; ¿cómo generar los apoyos o adecuaciones necesarias para poner en marcha un proceso de orientación vocacional?

Ciertamente el punto de partida estará dado por la singularidad del consultante respecto de sus posibilidades y dificultades comunicacionales. Y luego para que esto se ponga en marcha será necesario tanto el conocimiento del profesional de la orientación respecto de sistemas alternativos de comunicación, como su creatividad, para así promover la minimización y/o eliminación de barreras edilicias, comunicacionales y/o sociales.

De modo tal que el conocimiento de recursos disponibles para generar las adecuaciones y ofrecer los apoyos necesarios seguramente será un plus a la hora de disponerse a acompañar procesos de orientación vocacional.

Sin embargo, la reflexión sobre las representaciones; prejuicios y en definitiva sobre las prácticas mismas que se propone habilitar, constituirán ciertamente para el profesional una herramienta, por así decirlo, insustituiblemente provechosa.

En efecto: la tarea de acompañar a un sujeto en general y/o cuales quiera sea su discapacidad en la construcción de su propio proyecto de estudio y/o trabajo implica un saber-hacer artesanal.

Ello en el sentido de la singularidad puesta en juego por el consultante a partir de la cual se irá tejiendo un entramado entre el sujeto y el orientador. Cuando se trate de un abordaje grupal, la trama se conformará con la singularidad de dicho grupo y la de cada uno de sus integrantes entre sí, con el coordinador.



Aportes y sugerencias para el trabajo con PcD

Como profesionales de la Orientación Vocacional abocados al campo de la discapacidad nos permitimos compartir algunas reflexiones, sin soslayar que muchas de ellas son, de hecho, válidas y necesarias para el abordaje de todo proceso de orientación :

- Revisar y asumir cuál es nuestra mirada sobre la discapacidad y en qué paradigma estamos realmente posicionados.
- Considerar a cada persona en su dimensión subjetiva, esto es, en su singularidad.
- Considerar la potencialidad de la persona y el entramado social que la atraviesa.
- Contemplar la diversidad como variable que enriquece nuestra experiencia y ofrece una oportunidad para intervenir.
- Ocuparnos, y priorizar, el acompañamiento en las elecciones vocacionales reemplazado la pregunta social y habitual sobre el "deber ser", por la pregunta singular que apunta al propio deseo del consultante.
- Recurrir al trabajo en red con otras instituciones y disciplinas, sabiendo cuánto enriquece y cuan necesario es el trabajo interdisciplinario.
- Acompañar en las trayectorias e itinerarios vocacionales visibilizando los presupuestos y estereotipos en relación a la discapacidad que puedan estar operando y obturando los procesos de autonomía para la elección.
- Respetar los tiempos subjetivos.
- Propiciar -a través de acciones, verbalizaciones y de las propias actitudes- que otros profesionales comiencen a elegir acompañar a las personas con discapacidad en la construcción de sus propios proyectos de vida.
- Compartir experiencias y buenas prácticas
- Poner en juego la creatividad, la capacidad de juego, en el sentido de romper moldes pre conceptos desdramatizando las implicancias con que tienden a ser investidas las personas con discapacidad, alojándolas plenamente.
- Considerar que la formación específica en materia de discapacidad contribuye y es necesaria para enriquecer nuestro conocimiento y nuestras prácticas, pero de ningún modo resulta excluyente ni mucho menos, condición suficiente ,para acompañar a las PcD.
- Asumir la orientación vocacional como estrategia preventiva capaz de promover procesos de elección que involucran lazos sociales, académicos y/o laborales.
- Luchar por un mundo más inclusivo; militar por el cumplimiento de derechos y por la formulación de políticas públicas que garanticen la equidad de oportunidades.

Reflexión final

Nos atraviesa la convicción de que llegará el día en que hablaremos de Orientación Vocacional Inclusiva no sólo vinculándola a personas con discapacidad.

Y lo sostenemos en tanto consideramos que todo sujeto requiere ser plenamente incluido, esto es, acceder al sistema educativo y laboral.

Nos atraviesa la convicción, y en pos de ella trabajamos, de que es posible llegue a instalarse en la sociedad el



concepto de Orientación Vocacional Inclusiva, sin que implique la estigmatización que de algún modo se sostiene, cuando sólo se la refiere a personas con discapacidad. Y más aún cuando se soslaya que todas las personas estamos atravesadas por discapacidades varias, sean de mayor o menor compromiso y/o de mayor o menor impacto o visibilidad, pero discapacidades al fin.

Es decir, en la clínica observamos que absolutamente todas las personas, que deseen construir y diseñar un proyecto de vida acorde a sus posibilidades, capacidades, limitaciones y sueños, necesitan atravesar sus miedos, creencias, mandatos, ideales, etc... de la misma manera que lo realizan las PcD.

Por ello nos preguntamos ¿cuando hablamos de OVI asociada directamente a la discapacidad no implica de algún modo que permanecemos en posiciones discriminatorias?

¿Podremos a partir de ahora, definir a la Orientación Vocacional como Inclusiva en sí misma, ya que esencialmente tiende a construir lazos sociales, académicos y/o laborales para todos, esto es, para personas con y "sin" discapacidad? Deseamos que así sea!!

Bibliografía

- *Anuario Estadístico Nacional (2016) Servicio Nacional de Rehabilitación – Ministerio de Salud.* <https://www.snr.gob.ar/wp-content/uploads/2017/08/Anuario-2016-FINALRE.pdf>

Anexado 30/8/18

- *Caucus Internacional de la Discapacidad en la 61ª Sesión de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2006)* www.un.org/esa/socdev/enable/convidocs/idcgasts.doc anexado 28/8/18

- *Convención Internacional de los derechos de las Personas con Discapacidad* <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> (2006) anexado 20/8/18

- *Fernández, A. (2007) "Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento".* Buenos Aires, Argentina: Ed. Nueva Visión.

- *Ley Nacional de Educación 26.206 (2006)* Anexada 30/8/18 http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

- *Ley Nacional de Salud Mental 26.657 – Decreto Reglamentario 603/2013* Anexado 30/8/18 <http://fepra.org.ar/docs/Ley-nacional-salud-mental.pdf>

- *Miller, J.A. (1994) "El Cartel en el mundo"* Anexado 30/8/18 http://www.wapol.org/es/las_escuelas/TemplateArticulo.asp?intTipoPagina=4&intPublicacion=10&intEdicion=3&intIdiomaPublicacion=1&intArticulo=293&intIdiomaArticulo=1

- *Modelos sobre los cuales se clasifica la discapacidad (2015)* <http://www.incluyeme.com/modelos-sobre-los-cuales-se-clasifica-la-discapacidad/> Anexado 7/8/18

- *Revista Novedades Educativas N° 246- Junio 2011 Orientación vocacional y discapacidad (pág. 5)*

- *Skliar, C. (2008) "¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insostenible"* <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2014/05/Skliar.pdf>

Anexado 30/8/18



ORIENTACIÓN Y COMUNIDAD: PROCESOS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL OCUPACIONAL

Autores: Psp. Fanny Novack.

Institución: Universidad Nacional de la Patagonia Austral

Introducción

El Programa Institucional Servicio de Asistencia, Orientación y Asesoramiento Psicopedagógico (S.A.O.A.P) creado en 2010, reúne propuestas tendientes a trabajar con sujetos, grupos e instituciones en relación al aprendizaje desde una perspectiva preventivo-asistencial. Nace en la confluencia de demandas crecientes de la comunidad e internamente para institucionalizar las prácticas de los estudiantes de psicopedagogía.

La atención es gratuita como un modo de devolver a la comunidad, los recursos que el Estado destina a la universidad pública. A su vez, la dialéctica comunidad-universidad permite visibilizar las prácticas psicopedagógicas y sus alcances fortaleciendo la identidad de los profesionales del área. El servicio es una herramienta que busca generar formas de articulación y vínculos con instituciones del medio tendientes a optimizar los procesos de aprendizaje.

El Programa incluye tres vertientes de trabajo: a- la atención de pacientes con dificultades en sus aprendizajes escolares cuyo abordaje es individual y que no encuentra cobertura en otros organismos públicos, b- procesos de asesoramiento, orientación e intervención a grupos e instituciones para favorecer los aprendizajes que allí tienen lugar; y c- acompañamiento a jóvenes y adolescentes en la transición de la escuela secundaria al mundo universitario/laboral y en la construcción y elección de proyectos de vida saludables.

Posibilidades de construcción de Proyectos Futuros en jóvenes y adolescentes

El trabajo de orientación vocacional-ocupacional que se efectúa desde la Universidad, enmarcado en el Servicio de Asistencia Psicopedagógica, consiste en brindar orientación a jóvenes y adolescentes, insertos en la comunidad de Río Gallegos. Se trata uno de los servicios que se brinda desde el Programa, de carácter gratuito, que garantiza el acceso a procesos de orientación, a aquellos sujetos, que en muchas ocasiones no pueden realizarlo en el sector privado. Dicho proceso los instrumenta y prepara para la transición de la Educación Media a la Formación Universitaria y/o laboral.

Relaciones establecidas con la comunidad: un proceso de retroalimentación

Tiende a establecer lazos estrechos con la comunidad en general, y con las instituciones educativas en particular, dado que previo a contratar procesos, se efectúa desde el espacio de O.E.V.O (Orientación Educacional y Vocacional-Ocupacional), correspondiente al cuarto año de la carrera de la Licenciatura en psicopedagogía, previas instancias de difusión del servicio por parte de las docentes de la cátedra y por los alumnos acreditados, siendo



estos últimos quienes se desempeñaran como Practicantes.

En el momento de difusión se indica: La propuesta y objetivos inherentes a los procesos de Orientación Vocacional, como así también el lugar geográfico y espacio físico, en el cual se desarrollarán.

Actualmente existe una gran demanda hacia el servicio, en relación a Procesos de Orientación, ya sea por Instituciones como así también jóvenes y adolescentes interesados en la realización de los mismos.

Ello es resultante, de la trayectoria que viene construyendo el Servicio, haciéndose más visible a la comunidad. Así se rompen con ciertas representaciones alrededor de la Universidad, asociadas a concebir la misma como algo inalcanzable e inaccesible, plateándose ahora como una posibilidad, como formas de participación y como un espacio de atención a determinadas demandas, dirigido a un audiencia externa próxima: la comunidad, que comienza a entrelazarse y vincularse cada vez más con la Universidad.

Se destaca que en la actualidad son las personas, adolescentes, padres y actores institucionales de las diversas instituciones escolares se acercan de forma espontánea para demandar diferentes tipos de intervención psico-pedagógica. Se trata de relaciones establecidas en el tiempo, que han fortalecido la imagen de la Universidad, otorgándole un carácter de accesible y funcional. Ambas partes (Universidad y Comunidad) se retroalimentan en el sentido más profundo de la palabra, ya que se trata de un trabajo de constante demandas y respuestas (Tanto de una parte como de la otra). Allí es donde el vínculo se afianza, se complejiza y se modifica con el aporte de cada uno, lo que permite innovación, respuestas creativas y sobre todo una proximidad entre ambas, en términos conocimiento y re-conocimiento mutuo.

La Orientación Vocacional en contextos sociales cambiantes

Cabe señalar que el contexto social-cultural, político y educativo transita de forma constante diversas modificaciones que afectan las elecciones actuales y a futuro, que realizan los sujetos insertos en un contexto determinado. La universidad no puede declararse ajena a tales cambios, sino por el contrario, debe desarrollar un rol relevante dentro de la comunidad, lo mismo es posible solo si permanece en contacto con la misma.

En cuanto a la vertiente de orientación podemos decir que el aporte a la comunidad radica en una práctica focalizada y un acompañamiento a jóvenes en la elaboración de Proyectos Vocacionales-Ocupacionales. Se apunta a la elaboración de los mismos, dado que los contextos mencionados, en muchas ocasiones van en detrimento a la posibilidad de crear proyectos propios, con visiones a futuro más saludables. Proyectos que permitan adaptaciones adecuadas, como así también colaboran en la capacidad de elegir autónomamente como sujetos, en principio una carrera u ocupación, para luego ser utilizada como herramienta funcional, para otros espacios que impliquen elegir y/o decidir.

Por lo tanto el carácter preventivo de nuestras intervenciones, serán una constante de nuestro que-hacer.



ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN ALUMNOS DE MOVILIDAD ESTUDIANTIL

Autores: Izurieta, María Rosario

Institución: Facultad de Psicología UNLP

E-mail: rosario.izurieta@psico.unlp.edu.ar

RESUMEN

La complejidad del mundo actual, conlleva cambios significativos en el ámbito educativo, así como en el laboral/ ocupacional, a saber: cambios socioculturales, transformaciones en los sistemas educativos y laborales, problemáticas psico-sociales asociadas al desempleo, etc. En este aspecto, es importante realizar un análisis crítico sobre las estrategias y servicios de Orientación que se desarrollan en otros contextos, y en el nuestro específicamente. Aquí cobra importancia no sólo contar con enfoques teóricos que permitan analizar la realidad actual sino también la reflexión crítica de nuestras intervenciones en tanto orientadores.

El presente trabajo¹ está dirigido a identificar y caracterizar las estrategias de Orientación Educativa en el caso de alumnos de Movilidad Estudiantil (en adelante ME). Su interés reside, por un lado, en poder esclarecer la presencia o ausencia de estrategias de Orientación Educativa que faciliten la trayectoria de los estudiantes de ME y, por el otro, poder caracterizarlas, analizando sus alcances y límites. El análisis de la bibliografía consultada permite observar la existencia de amplios antecedentes nacionales e internacionales referidos a la Orientación Educativa. Sin embargo, es significativamente menor el desarrollo de investigaciones sobre ME.

En nuestro contexto, es posible plantear un aumento creciente de la cantidad de estudiantes que deciden cursar parte de sus estudios de grado en universidades nacionales, lo cual conlleva la necesidad de elaborar estrategias de intervención orientadoras que acompañen y promuevan las trayectorias educativas de los alumnos.

El procedimiento implementado consistió en una primera etapa en el contacto con referentes de la Prosecretaría de Relaciones Internacionales Universitarias (PRIU) y del Área de Relaciones Internacionales de la Facultad de Psicología de la UNLP, quienes permitieron acceder a las fuentes documentales institucionales destinadas a relevar datos respecto a la movilidad de estudiantes de grado que cursaron asignaturas en la Facultad de Psicología de la UNLP durante el período marzo 2007- diciembre 2017. Los mismos posibilitaron identificar y sistematizar entre otros aspectos: datos demográficos (sexo, país e institución de procedencia, etc.) y académicos (asignaturas que aspira a cursar, duración de la ME, indicadores de estrategias de orientación, etc.). Asimismo la información recolectada en dichas áreas institucionales permitió la selección de los participantes a los fines de la presente investigación: 7 alumnos que aplicaron y realizaron la ME en la Facultad de Psicología de la UNLP durante segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2017. En segundo lugar se realizaron, de forma individual, las entrevistas destinadas a identificar las motivaciones que los llevaron a realizar la movilidad e indagar la presencia e incidencia de las estrategias de Orientación Educativa.

Para el análisis de los datos recogidos a través de la entrevista y del corpus de análisis propuesto, se procedió a la codificación y categorización de las respuestas obtenidas. Los resultados se agruparán en categorías que se corresponden con los diversos aspectos indagados en la entrevista: Características generales de los alumnos seleccionados, Trayectoria Académica y aplicación para realizar la ME, Estrategias de Orientación Educativa previas a la postulación, Estrategias de Orientación durante la realización de la ME, Información sobre el Reglamento de Enseñanza y Promoción y Evaluación.



Para finalizar se proponen estrategias de intervención organizadas en ejes que contemplan diversas instancias institucionales y actores significativos para los procesos de ME en el nivel universitario. Los resultados de esta investigación servirán para realizar propuestas y recomendaciones en el trabajo con dicha población.

Palabras clave: Orientación Educativa, Tutoría, Movilidad Estudiantil, Educación Superior.

TRABAJO COMPLETO

Actualmente bajo el término Orientación se define un conjunto de perspectivas teóricas y aplicadas que han tenido nominaciones diversas a lo largo del tiempo, tales como Orientación Vocacional, Orientación Laboral, Orientación Educativa y Ocupacional, entre otras. En el presente trabajo elegimos la nominación Orientación Educativa, la misma consiste en un:

Proceso interdisciplinario y transdisciplinario sustentado en los principios de intervención preventiva, desarrollo y atención a la diversidad del alumno, cuyos agentes educativos (orientadores, padres, docentes-tutores, familia y comunidad) asumen la función de facilitar y promover su desarrollo integral para que se constituyan en seres transformadores de sí mismos y de su entorno (Molina Contreras, 2004, p. 10).

La Orientación Educativa (Müller, 2011) procura el mejor rendimiento académico, el desarrollo de aptitudes, la integración a la institución educativa por parte del alumno; su énfasis se encuentra en el aprendizaje.

Ser orientadores educacionales implica llevar adelante un trabajo de reflexión respecto a los grandes cambios contemporáneos y la transformación de las demandas que, en consecuencia, interpelan la institución educativa y el quehacer docente.

Orientadores y tutores necesitan considerar los contextos macroscópicos que inciden en los integrantes del sistema educativo: diagnóstico de la sociedad y cultura actual, conocer los movimientos de la economía y del mundo laboral, poder económico, político y social, lugar del país en la región y en el mundo (Müller, 2011, p. 25).

Gavilán (2006, 2017) desarrolla el Modelo Teórico Operativo en Orientación. En el marco de dicho modelo se define a la Orientación como:

El conjunto de estrategias y tácticas que emplea el psicólogo y/o psicopedagogo especializado en Orientación para que el orientado o sujeto de la Orientación, individual o colectivamente, mediante una actitud comprensiva, reflexiva y comprometida, pueda elaborar un proyecto educativo, laboral, personal y/o social a lo largo de la vida (Gavilán, 2017, p. 186).

Para el desarrollo del mencionado modelo, la autora describe el concepto de Trilogía Orientadora (Gavilán, 2006, 2017) el cual contempla tres ejes que giran en torno de la orientación: Proceso, Imaginario social y Prevención.

La noción de proceso considera la dimensión temporal de modo fundamental. Alude a las distintas formas de intervención y permite diferenciar distintos niveles relacionados con las elecciones educativas u ocupacionales: macroproceso, microproceso y proceso específico.

En el eje Imaginario Social, Gavilán (2000) retoma los aportes de Castoriadis (1998). El autor distingue entre un imaginario social efectivo que mantiene unida a la sociedad (es un legitimador de un orden existente, lo instituido) y un imaginario social radical, que tiene la capacidad de transformar el universo de significaciones adoptado mediante novedosas propuestas imaginarias, es lo instituyente que se encarga de la producción de nuevas formas de significación (Gavilán, 2017, pp. 70-71).



La última noción de la trilogía orientadora, es la de Prevención que alude a

La capacidad que posee el ser humano y su grupo social para anticiparse, con diferentes estrategias, a situaciones que puedan provocar diversos tipos de daño, posibilitando así crear y/o fortalecer los conocimientos, actitudes, habilidades y valores que ayudarán a impedir o minimizar esos deterioros (Gavilán, 2000, p. 22).

Cabe destacar, que en el desarrollo de este Modelo, es significativa la inclusión que la autora realiza, de los campos y saberes:

El Campo es un espacio de saberes y prácticas relacionadas con un mismo problema y con un conjunto de temas que se desprenden de ese planteo; saberes y prácticas que se pueden enfocar desde la disciplina, también desde la interdisciplina, en tanto actividades que se complementan; y/o desde lo transdisciplinario, entendido como un campo constituido a partir de distintas miradas (Gavilán, 2017, p.110).

Si bien pueden encontrarse otras desagregaciones, los campos pueden dividirse en el educativo, de la salud, el laboral-económico y el de las políticas sociales.

Internacionalización en Educación Superior

El concepto de internacionalización es de carácter polisémico, alude a diferentes procesos entre los cuales se pueden detallar: internacionalización de la investigación, del currículum, la apertura de filiales de universidades en diferentes partes del mundo, la educación a distancia, la movilidad académica, etc. (Perrotta, 2016).

Una de las definiciones de internacionalización más aceptada por los especialistas en el tema es la esbozada por Knight (1994), quien establece que:

En el nivel nacional/sectorial/institucional se define como el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, funciones y las provisiones de la educación post-secundaria (Knight, 1994, p. 2).

Según Madarro Racki (2011) la movilidad académica de estudiantes, profesores e investigadores constituye uno de los componentes fundamentales de los procesos de internacionalización de las universidades. La movilidad de estudiantes de grado o posgrado es definida como aquella posibilidad que tienen los docentes, investigadores y estudiantes de cursar parte de sus estudios, en el marco de su formación académica, en una universidad extranjera y que estos sean reconocidos por la institución educativa de origen involucrada.

La Estrategia Institucional de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)³, tiene por objeto integrar la institución con el sistema universitario nacional, regional y mundial y con las instituciones del Estado y de la Sociedad Civil (Plan estratégico UNLP, 2014-2018, p. 22). El programa vinculado a la internacionalización, se desarrolla tanto en su faz universitaria como con agencias técnicas de países líderes en áreas de interés compartido, respondiendo a necesidades locales, regionales y nacionales; incluye la movilidad de docentes y estudiantes, la participación en redes de intercambio junto al desarrollo y ejecución de proyectos técnicos asociados con otras Universidades e Instituciones del extranjero.

Los alumnos interesados en realizar una estadía corta (uno o dos semestres) en alguna de las Facultades de la UNLP podrán hacerlo siguiendo alguna de las siguientes modalidades:

Movilidad estudiantil por convenio: la universidad a la que pertenece el estudiante debe poseer convenio con la UNLP para que el mismo pueda realizar una estancia de uno o dos semestres consecutivos.

2. Movilidad estudiantil por programa: la UNLP participa en diversas asociaciones, redes y espacios que implementan programas de intercambio de estudiantes para realizar una estancia académica en la institución durante un semestre.



Metodología

La presente investigación persiguió como objetivo general identificar y caracterizar las estrategias de Orientación Educativa en el caso de alumnos de ME.

El procedimiento implementado consistió en una primera etapa en el contacto con referentes de la Prosecretaría de Relaciones Internacionales Universitarias (PRIU) y del Área de Relaciones Internacionales de la Facultad de Psicología de la UNLP, quienes permitieron acceder a las fuentes documentales institucionales destinadas a relevar datos respecto a la movilidad de estudiantes de grado que cursaron asignaturas en la Facultad de Psicología de la UNLP durante el período marzo 2007- diciembre 2017. La información recolectada en dichas áreas institucionales posibilitó la selección de los participantes a los fines de la presente investigación: 7 alumnos que aplicaron y realizaron la ME en la Facultad de Psicología de la UNLP durante segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2017. En función de ello, se diseñó una entrevista semi-estructurada construida de acuerdo a tres grandes ejes: Datos de identificación del sujeto, Trayectoria educativa – Aplicación ME y Orientación Educativa.

En segundo lugar se realizaron, de forma individual, las entrevistas destinadas a identificar las motivaciones que los llevaron a realizar la movilidad e indagar la presencia e incidencia de las estrategias de Orientación Educativa.

Resultados

Desde su creación en el año 2006, la Facultad de Psicología de la UNLP ha recibido en forma sostenida solicitudes de alumnos extranjeros interesados en cursar asignaturas durante uno o dos semestres. En base al análisis realizado se pudo determinar que durante el período marzo 2007-diciembre 2017, aplicaron 106 estudiantes extranjeros de carreras de grado para realizar una estancia académica corta en la Facultad de Psicología de la UNLP; 79 de esos alumnos cursaron efectivamente y 27 decidieron no realizar la ME.

En la Tabla 1 se detalla la cantidad de solicitudes de Movilidad Estudiantil recibidas en cada ciclo lectivo y si efectuaron la movilidad:

Tabla 1

Solicitudes los alumnos que realizaron la ME y los que no

Realizó movilidad	Ciclo lectivo										Total	
No	6	4	3	3	1	3	2	1	-	3	7	27
Si	6	6	1	1	8	17	3	10	8	10	9	79
Totales	6	10	4	4	9	20	5	11	8	13	16	106

Asimismo pudo observarse que de los 106 estudiantes, 85 son mujeres y 21 son varones. En relación con el país de procedencia de los estudiantes observamos que en su mayoría residen en el continente Europeo (27 estudiantes) o en Latinoamérica (77 alumnos). En menor medida se recibieron postulaciones de alumnos que viven en Norteamérica (2).

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos a partir del corpus documental y las entrevistas semiestructuradas correspondiente a los alumnos que aplicaron y decidieron realizar la ME durante el segundo semestre del ciclo lectivo 2017. Los resultados se agrupan en categorías que se corresponden con los diversos aspectos indagados en la entrevista.



Características generales de los alumnos seleccionados y razones/motivaciones que los impulsaron a realizar la ME: Los estudiantes provienen de 4 países: 3 latinoamericanos (Colombia, México y Perú) y 1 europeo (Francia); tenían al momento de realizar la postulación entre 20 y 22 años de edad (1 estudiante había cumplido 20 años, 3 de ellos tenían 21 años y 3 contaban con 22 años). En relación con su trayectoria académica, se pudo establecer que la totalidad de estudiantes se encuentran realizando carreras vinculadas a la Psicología.

Las principales razones que motivaron su postulación a la ME fueron: aprender contenidos vacantes en sus planes de estudio, profundizar los conocimientos en un área de ejercicio profesional de la Psicología, conocer el país y su cultura y vivir una experiencia de autonomía y crecimiento personal.

2. Trayectoria Académica y aplicación para realizar la ME: Los participantes de la investigación provienen de Unidades Académicas de Educación Superior de Latinoamérica y Europa. Se encuentran cursando entre el 5° y 8° semestre de sus carreras: 3 estudiantes están cursando 7° semestre, 2 el 8° semestre, mientras que 2 de ellos se encuentran en 5° y 6° semestre respectivamente.

3. Estrategias de Orientación Educativa implementadas antes de realizar la aplicación: La totalidad de los participantes establecen que, previo a aplicar para realizar la ME, mantuvieron contacto con un referente de las áreas de Relaciones Internacionales/Interinstitucionales de sus universidades de origen y contaron con algún tipo de acompañamiento académico y/o administrativo por parte de las mismas. Rescatan la información y asesoramiento respecto a la documentación: pasaporte, visa de residencia temporaria o transitoria, carta de postulación/motivación de la universidad de origen, certificado de aptitud psico-física, certificado analítico de materias aprobadas, seguro de viaje internacional y acta de política institucional de la UNLP firmada por el estudiante y por el responsable de Relaciones Internacionales de la universidad de origen.

4. Estrategias de Orientación durante la realización de la ME: 5 estudiantes comentan que, luego de arribar a la ciudad de La Plata, mantuvieron contacto virtual y/o personal con la Prosecretaría de Relaciones Internacionales Universitarias de la UNLP. Entre los aspectos considerados describen haber recibido asesoramiento sobre diversos temas entre los que se encuentran: información sobre la documentación que debían entregar o recibir del área (visa, carta de aceptación, etc.), fechas de comienzo y finalización de cursada, becas, Comedor Universitario y hospedaje.

Respecto a la comunicación con un referente del área de Relaciones Internacionales de la Facultad, la totalidad de los participantes mencionaron haber tomado contacto de modo presencial y/o virtual con el área, sobre las materias que iban a cursar, días y horarios de cursadas y homologación de las asignaturas aprobadas en la Facultad.

5. Información sobre el Reglamento de Enseñanza y Promoción de la Facultad de Psicología de la UNLP: 4 alumnos manifiestan conocer el documento mientras que 3 dicen desconocerlo. Respecto a la consulta sobre si identifican los sistemas de promoción presentes en la Facultad 5 alumnos responden afirmativamente y 2 de modo negativo. Los que respondieron afirmativamente, dan cuenta que si bien estaban al tanto de las diversas opciones comprendieron cabalmente las mismas durante el transcurso del cuatrimestre. Asimismo se pudo comprobar la confusión entre "Sistemas de Promoción" en general con el sistema "evaluación parcial sin examen final" en particular.

6. Evaluación: La totalidad de los estudiantes manifiesta haber rendido alguna evaluación y haber recibido alguna orientación por parte de los docentes para realizar la misma. Sobre este punto aclaran que las mismas consistieron en informar los contenidos y bibliografía que debía ser considerada, recordar fecha y hora del examen y, en menor medida, despejar dudas sobre las preguntas o consignas y sugerencias en torno a la organización del desarrollo de la respuesta.



Conclusiones

La implementación de intervenciones en Orientación Educativa con estudiantes de ME implica la articulación entre diversas áreas y actores de las instituciones educativas involucradas.

Entendemos por Orientación al conjunto de estrategias y tácticas que emplea el psicólogo y/o psicopedagogo especializado en Orientación para que el orientado o sujeto de la Orientación, individual o colectivamente, mediante una actitud comprensiva, reflexiva y comprometida, pueda elaborar un proyecto educativo, laboral, personal y/o social a lo largo de la vida (Gavilán, 2017, p. 186).

En este sentido la discusión de los resultados y las conclusiones a las que se ha arribado, intentan ser un aporte para la construcción de intervenciones en Orientación Educativa con alumnos de ME. En función de ello, en primer lugar se presentarán, algunas sugerencias para realizar Intervenciones orientadoras de carácter interinstitucional y, en segundo lugar, estrategias de orientación a implementar de modo específico en la unidad académica seleccionada:

Intervención orientadora interinstitucional

Desde un enfoque de trabajo interinstitucional se deben generar estrategias para que los alumnos de ME cuenten con las herramientas necesarias que les permitan no sólo postularse y asistir a las asignaturas que se dictan en la Facultad, sino también poder alcanzar un óptimo rendimiento académico. En este sentido, se vuelve fundamental la comunicación entre los tutores de ambas instituciones (de origen y destino) antes y durante el período de aplicación a la ME y en el transcurso de la implementación de la misma.

Entre los aspectos que se podrían acordar se encuentran: las materias que el estudiante estaría en condiciones de cursar, competencias necesarias para poder cursar los espacios de práctica profesional, contenidos mínimos de los que el alumno debe apropiarse en la universidad de destino para no atrasarse o tener dificultades al continuar cursando en la universidad de origen, organización de los espacios académicos, requisitos académicos que los estudiantes deben cumplir en la universidad de origen y sistemas de promoción entre otros.

Estrategias de orientación en la unidad académica seleccionada

Al interior de la unidad académica sería posible llevar adelante acciones con algunos actores centrales de la institución educativa, como los docentes tutores de las cátedras y estudiantes de ME como así también con áreas académicas y administrativas y alumnos regulares de los últimos años de las carreras.

-Docentes tutores

Siguiendo a Müller (2011) pensamos la Orientación Educativa y tutorial en la educación de nivel superior desde una perspectiva estratégica e interdisciplinaria, que aborda aspectos institucionales, grupales y/o personales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la inserción de los alumnos en la vida académica, la integración grupal, los hábitos de estudio, el rendimiento académico y la consideración de problemáticas personales que eventualmente pueden incidir en los estudios.

En este sentido antes de comenzar las actividades académicas se podría realizar una reunión en la que se informe a los docentes tutores de cada cátedra los alumnos de ME que cursarán las materias en las que enseñan (sería conveniente que los mismos conozcan nacionalidad, unidad académica, carrera y semestre que se encuentran cursando los estudiantes). Asimismo, se podrían explicitar las características principales de la ME: cantidad de tiempo que los estudiantes estarán en Argentina (particularmente en la UNLP), sistemas de promoción, adecuaciones académicas (por ejemplo en aquellas materias en las que se aborda legislación en materia de ejercicio profesional que el estudiante lo pueda hacer con la correspondiente a su país), espacio de consulta con docente/s de la cátedra a fin de que puedan despejar dudas sobre los alumnos de movilidad como por ejemplo las relativas a cambios de comisión o espacios de práctica profesional.



-Alumnos de ME

Dado que el proceso de ME comienza mucho antes de que un estudiante llegue a la universidad de destino, consideramos que desde una perspectiva preventiva, podrían implementarse estrategias de Orientación Educativa desde el período previo a la aplicación.

Un aspecto fundamental a considerar tiene que ver con la selección de las materias que cursarán durante la ME. Aquí el rol del orientador es clave, ya que los profesionales pueden acompañar a los alumnos en la elaboración de un plan que considere tanto los aspectos formativos del futuro profesional de la salud mental como sus intereses y motivaciones personales por ámbitos específicos del ejercicio profesional.

Luego de la aplicación pero antes de que realicen la ME, los estudiantes podrían conocer las características de las materias (división e espacios en teóricos, trabajos prácticos y práctica profesional supervisada), sistemas de promoción (descripción de cada uno de ellos que abarque actividades, instituciones en las que cursan y características de las evaluaciones). Asimismo los alumnos podrían contar con información de la ciudad en general y de la UNLP en particular (servicios como comedor universitario, salas de lectura y computación, fotocopiadoras, etc.).

Por último creemos relevante tener en cuenta la participación en actividades y proyectos vinculados a la investigación y extensión en Psicología.





Referencias bibliográficas

- Caplan, G. (1980). Principios de Psiquiatría Preventiva. Buenos Aires: Paidós.
- Castoriadis, C. (1988). Los dominios del hombre. Barcelona: Gedisa.
- Gavilán, M. (2000). Nuevas estrategias en Orientación Vocacional Ocupacional. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Gavilán, M. (2006). La Transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma. Rosario: Homo Sapiens.
- Gavilán, M. (2017). La Transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma. Buenos Aires: Lugar.
- Knight, J. (1994). Internationalización: Elements and Checkpoints. Ottawa: Canadian Bureau for International Education Research.
- Madarro Racki, A. (2011). Redes de Movilidad Académica para la Cooperación e Integración Regional en Iberoamérica. Revista Iberoamericana de Educación, 57, 71-107. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/487>
- Molina Contreras, D. L. (2004). Concepto de Orientación Educativa: diversidad y aproximación. Revista Iberoamericana de Educación, 35(1), 1-22. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2924>
- Müller, M. (2011). Docentes tutores. Orientación educativa y tutoría. Buenos Aires: Bonum.
- Perrotta, D. (2016). La internacionalización de la universidad: Debates globales, acciones regionales. Buenos Aires: UNGS.
- Plan Estratégico de la Gestión junio 2014 mayo 2018 (2014). Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/plan_estrategico_2014_2018.pdf.
- Throsby, D. (1998). Financing and effects of internationalisation of higher education. Paris: OCDE.



SERVICIO DE APOYO PEDAGÓGICO Y ORIENTACIÓN AL ESTUDIANTE

Autoras: Mieras, Elisa - Ferreyra, Mavis - Roxana Loyero

Institución: Facultad de Artes y Diseño - Universidad Nacional de Cuyo.

E-Mail: elisamieras@gmail.com

RESUMEN

A partir de la conmemoración del Centenario de la Reforma Universitaria, nos preguntamos ¿cómo es hoy el estudiante que habita nuestras aulas?, ¿cuáles fueron sus recorridos académicos antes de ingresar a la universidad y cómo están preparadas nuestras universidades para alojarlos?

Desde aquella época hasta la actualidad, muchas cosas han cambiado, principalmente el paradigma de la diversidad. Algo ya está instalado entre nosotros, la inclusión en el nivel superior es una realidad que nos interpela y nos moviliza a trabajar por este derecho conquistado. Es un desafío para todos los actores institucionales (directivos, personal docente y no docente) llevar adelante este compromiso social, no sólo con palabras sino con acciones concretas.

El primer paso es la concientización sobre diversidad e inclusión y nuestra responsabilidad como educadores y orientadores es informarnos, cuestionarnos y debatir sobre: prejuicios, barreras y obstáculos para poder acompañar este proceso de cambio.

La propuesta es dar cuenta de algunas de las acciones que se realizan desde Secretaría Académica de la Facultad de Artes y Diseño, y para ello se compartirá lo realizado por el equipo del Servicio de Apoyo Pedagógico y Orientación al Estudiante que trabaja por la inclusión de estudiantes con y sin discapacidad.

Este servicio ofrece un espacio de escucha, que posibilita llegar un poco más allá de la simple tarea de justificar Bajos Rendimientos Académicos de los estudiantes. Esto, es sólo la puerta de entrada a la vida de cada estudiante, a su singularidad, para analizar juntos y pensar sobre los obstáculos que le impiden lograr sus objetivos y anhelos.

Una vez detectados los mismos, se acompaña al estudiante a encontrar un camino posible desde la Orientación Pedagógica: grupos de estudio y/o técnicas de estudio; desde la Orientación Social: detectando problemas económicos, conflictos familiares o violencia de género; y desde la Orientación Psicológica observando malestares o padecimientos psíquicos que impiden el buen desempeño académico. Una vez detectado dicho padecimiento, es derivado a tratamiento psicológico y/o psiquiátrico y se mantiene comunicación con los profesionales externos tratantes.

Por lo tanto, nuestra función como Orientadoras del Servicio es analizar caso por caso y delinear diferentes estrategias para que el estudiante se sienta acompañado en esta instancia de su vida universitaria. Para ello, se realiza seguimiento de la historia académica y personal de cada estudiante, para lograr una verdadera inclusión o reorientación de sus objetivos y proyectos.

Cabe mencionar que esto no podría llevarse a cabo sin la firme decisión de la gestión de Secretaría Académica de la Facultad de Artes y Diseño durante el período 2011-2018 y de todos los proyectos que se llevan adelante (Ingreso, Traces, Asesoría estudiantil, Programa PcD, etc) con quienes trabajamos en conjunto y formamos un gran equipo.



Para concluir, definimos nuestra función como preventiva, ya que se acompaña al estudiante en su permanencia al sistema educativo superior, teniendo en cuenta que existen reglamentaciones que hay que respetar, pero sin olvidar que hay barreras por vencer, deseos por cumplir y proyectos para concretar.

Palabras claves: Inclusión – Educación – Jóvenes – Diversidad

Referencias Bibliográficas:

- Bianchi Zizzias, E. (2008) Comp.: "Pedagogía de la Inclusión. Estrategias de Inclusión Educativa" Zeta Editores - Mendoza - Argentina.
- Díaz, E. (2012) Editora: "Metodología de las Ciencias Sociales" Ed. Biblos -Buenos Aires.
- Ezcurra, A. (2013) "Igualdad en educación superior: un desafío mundial" Universidad Nacional de Sarmiento - Buenos Aires.
- Fernández, L (1994) "Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas" Ed. Paidós - 4° Edición - Buenos Aires.
- Pastor, C. (2016) "Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible" Universidad Complutense de Madrid file:///D:/Usuario/Downloads/2931Texto%20del%20art%C3%ADculo-10471-2-10-20180228.pdf accedido: 14/7/18.





PROPUESTA DE ACOMPAÑAMIENTO A LAS TRAYECTORIAS: CASO DE INGENIERÍA AGRONÓMICA

Autora: Barrera Nicholson, Paula

Institución. Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE)

E-mail: paulabarreranicholson@gmail.com

RESUMEN

En el marco del Proyecto de Investigación Trayectorias de formación académica. El caso de los estudiantes cohorte 2015, de las carreras de Ingeniería Forestal (Facultad de Ciencias Forestales), Ingeniería Agronómica (Facultad de Agronomía y agroindustrias) Ingeniería Civil (Facultad de Ciencias Exactas y Tecnologías), Y Lic. En Administración (Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud) de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (2015-2018); se analizó, para la presente ponencia, las trayectorias estudiantiles de los estudiantes de la carrera de Ingeniería Agronómica.

Un aspecto altamente significativo, fue observar que, los alumnos necesitan más de dos años para regularizar las materias del primero y segundo cuatrimestre que corresponden al primer año del plan de estudio de la carrera; que un porcentaje elevado de alumnos tienen trayectorias universitarias anteriores que muestran escasa relación con la carrera elegida.

La Universidad Nacional de Santiago del Estero, a través de la Secretaria Académica elabora un proyecto enmarcado en el Programa NEXOS (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación), para poder dar respuesta a lo observado en la Investigación. Entre las líneas que se propone, se trabaja sobre el sistema tutorial en el Nivel Superior atendiendo a la población de estudiantes de alta vulnerabilidad académica.

Palabras claves:

Trayectoria estudiantil - tutorías- población vulnerable

TRABAJO COMPLETO

A partir de aspectos observados en el marco del proyecto de investigación realizado, se consideran dos cuestiones altamente significativas: por un lado, el tiempo que le lleva a los estudiantes, regularizar materias del primer y segundo cuatrimestre correspondiente al primer año del plan de estudio y que excede, el tiempo esperado y, por otro, un porcentaje significativo de alumnos que presentan trayectorias universitarias anteriores y que muestran escasa relación con la carrera elegida.

Ante esta problemática y teniendo en cuenta la convocatoria del Programa Nexos, lanzado por el Ministerio de Educación de la Nación, La Universidad Nacional de Santiago del Estero, a través de su Secretaria Académica elabora un proyecto enmarcado en dicho Programa, para poder dar respuesta a lo observado en esta Investigación, refrendado, por los informes de autoevaluación institucional.

Entre las líneas que se propone trabajar, se hace énfasis en el sistema tutorial en el Nivel Superior, en un intento



de atender a la población de estudiantes de alta vulnerabilidad académica, entendiendo a ésta como aquella que por sus condiciones económicas, socioculturales y familiares, se encuentra con un capital cultural, que en ocasiones dificulta afrontar con éxito, los nuevos estudios académicos.

Siguiendo este planteo, los objetivos que se propone trabajar NEXOS, entre otros son:

- Optimizar los procesos de inclusión y permanencia en condiciones de igualdad para los estudiantes de los distintos niveles impactados
- Fortalecer el diagnóstico de la situación académica del alumno en riesgo de deserción
- Favorecer la construcción de trayectorias educativas exitosas para los alumnos
- Vincular a los aspirantes a estudios universitarios con el conocimiento de la carrera universitaria desde el hacer y su ejercicio profesional.

Antecedentes

Realizando un poco de historia dentro de nuestra Universidad, es posible recordar que los procesos de Articulación con el Nivel Secundario propuestos y desarrollados en la UNSE, se centraron en torno a los ejes:

- fortalecimiento del Apoyo a los Aspirantes al Ingreso, a los Ingresantes y el
- mejoramiento de la calidad de las prácticas educativas.

Para fortalecer este último aspecto, se programaron y desarrollaron clases, bajo la responsabilidad conjunta de docentes del nivel universitario y del nivel medio, en las disciplinas básicas: matemática, física, química y biología, tanto en la universidad como en el nivel medio. Fruto de este trabajo se elaboró un documento en el cual se definen las competencias básicas en las disciplinas: química, física, matemática y biología. Este documento fue publicado y socializado en el ámbito de la Jurisdicción Provincial.

Así también, a partir del año 2016 se implementaron los talleres de “Alfabetización Académica”, destinados a los aspirantes al ingreso universitario, con objeto de proporcionar herramientas comunicacionales en el contexto académico Superior.

Con el compromiso institucional insoslayable, de desarrollar un proceso sostenido de Articulación Universidad - Nivel Secundario, se realiza de manera genuina, una mirada crítica acerca de las propias prácticas educativas de ambos niveles, tanto en los aspectos de organización lógica como psicológica, cognitiva y académica de manera que se desencadene un efecto de mejoramiento de las mismas, en relación con el ejercicio y consolidación de las operaciones superiores del pensamiento, que habilitan, junto con otras variables de tipo motivacional, económica, etc. posibilitar un “aprendizaje autónomo”.

Las acciones desarrolladas, tanto a nivel de gestión central académica de la universidad, como de la totalidad de Unidades Académicas, dan cuenta de un claro posicionamiento institucional y de convergencia en cuanto a definición de objetivos y delimitación de estrategias. Esto permite potenciar la articulación con el nivel medio y concretar el compromiso de la Universidad y sus diferentes actores, en cuanto a producir aportes y gestionar acciones que fortalezcan los procesos de inclusión y permanencia en condiciones de igualdad, sin detrimento de la calidad educativa, para que, de esta manera estos procesos dejen de ser meras utopías y se conviertan en realidades palpables y concretas.

Entre las acciones más relevantes llevadas a cabo, se pueden mencionar:

Jornadas de Evaluación del proceso de ingreso 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 (revisión y definición de políticas



de ingreso a nivel institucional); Jornadas de trabajo con los docentes de Nivel Secundario en torno al “Rol del docente como Orientador” y al “Desarrollo de Competencias básicas en el Nivel Secundario”; los “Talleres de Aprendizaje Autónomo” para los estudiantes de los primeros años; asistencia y acompañamiento psicopedagógico a estudiantes que presentan dificultades académicas y de ambientación a través del Centro de Orientación Educativa y Psicopedagógica; Talleres de Alfabetización Académica a los alumnos del último año del nivel secundario; Programa Año Sabático de reorientación pedagógica y disciplinar a egresados del nivel secundario, Programa volver a la UNSE con el objeto crear dispositivos de re inserción para los jóvenes que abandonaron sus estudios universitarios; Jornada “Unse abre sus puertas” con el fin de potenciar la toma de decisiones de los jóvenes en relación a la continuidad de sus estudios superiores, con información pertinente y relevante sobre la oferta académica, de servicios y bienestar estudiantil, “Ferias Universitarias” consistentes en intervenciones territoriales de la Universidad en ciudades del interior con el objeto de articular con la comunidad en funciones de necesidades identificadas en terreno.

Diseño y ejecución de proyectos en el marco de la Convocatoria Acciones Complementarias para Becas Bicentenario Y Programa Nacional de Becas Universitarias desde los años 2010 al 2016.

Estas convocatorias han generado el contexto necesario y han posibilitado que las distintas Unidades Académicas de la UNSE, den continuidad a objetivos y acciones que están, clara y prioritariamente, orientadas a asegurar la vigencia de políticas institucionales que permiten el desarrollo de procesos de articulación con el nivel secundario; de apoyo al proceso de transición entre niveles y de mejora gradual de la calidad educativa en las prácticas pedagógicas, para apoyar el desarrollo de la competencias básicas de “aprender a aprender” como condición esencial del ser estudiante universitario.

En el análisis del rendimiento académico de los alumnos de grado, realizado en el marco del proceso de auto evaluación institucional de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, nuevamente se confirma lo observado en el proyecto de investigación del cual formo parte, se muestra que los mayores porcentajes de deserción de los estudiantes acontecen en los tres primeros años de cursado. Esta situación se agudiza particularmente en los dos primeros años de la trayectoria estudiantil, donde se registran indicadores de deserción de un 46% en este tramo académico.

En este mismo proceso, los propios alumnos reconocieron en los grupos focales que “un plan estratégico y contundente de tutorías” ayudaría a simplificar las trayectorias y reducir el impacto negativo de la deserción estudiantil. Por ende, líneas de acción propuestas en este proyecto responden a necesidades identificadas y expresadas por los propios miembros de la comunidad institucional de la UNSE. Estos la valoran como herramientas y posibilidades de superación de dificultades significativas de los alumnos.

Estos datos permiten fundamentar la pertinencia de las líneas de acción proyectadas.

Desde la Secretaría Académica, se ha pensado en considerar las tutorías como una alternativa que ha contribuye a mejorar la trayectoria de los alumnos en la Universidad.

Por esto se pensó, como acciones de trabajo dentro del programa Nexos:

Las tutorías pensadas como un dispositivo académico, que permitirá achicar la brecha existente en aquellos estudiantes que, por su vulnerabilidad social, económica, geográfica, psicológica, etc. tienen mayores posibilidades de desertar los estudios universitarios.

El objetivo de las tutorías es poder co –construir, y a la vez consolidar, competencias básicas en el estudiante que le permitan generar competencias metacognitivas, esto es “aprender a aprender”.

El aprendizaje autónomo, es aquel que el sujeto realiza poniendo en marcha sus propios procesos de aprendizaje. Utiliza sus propias estrategias cognitivas para así, generar nuevos aprendizajes.



“El aprendizaje autónomo se refiere al grado de intervención del estudiante en el establecimiento de sus objetivos, procedimientos, recursos, evaluación y momentos de aprendizaje, desde el rol activo que deben tener frente a las necesidades actuales de formación, en la cual el estudiante puede y debe aportar sus conocimientos y experiencias previas, a partir de los cuales se pretende revitalizar el aprendizaje y darle significación” (González Sepúlveda, 2011)

La tendencia en la educación actual, la basada en competencias, pretende generar estos tipos de aprendizajes, donde el estudiante, disponga de estrategias cognitivas que le permitan, por sí mismo, buscar, generar, construir y de-construir el conocimiento.

Una sociedad atiborrada de conocimiento, y de revoluciones constantes de los mismos, donde la característica fundamental es la fugacidad, y la velocidad con que se modifican, es sustancial promover sujetos competentes que (auto) gestionen su propio conocimiento.

La metacognición es una competencia que posibilita, a través de la reflexión metódica, responsable, consciente y comprometida a autorregular el propio proceso de aprendizaje.

Desde esta mirada, el aprendizaje autónomo es el proceso epistémico, “mediante el cual el sujeto pone en ejecución estrategias cognitivas y metacognitivas, secuenciales, objetivas, procedimentales y formalizadas para obtener conocimientos estratégicos. Este proceso está regido por principios de acción como: un interés manifiesto en razones que motiven la actuación deliberada; el reconocimiento de experiencias de aprendizaje previas; el establecimiento de nuevas relaciones entre aprendizaje – trabajo – vida cotidiana, así como entre teoría y práctica; la identificación de la motivación intrínseca y el desarrollo del potencial personal de la autorregulación”. (González Sepúlveda, 2011).

Para lograr todo ello, se proponen algunas acciones tanto en el nivel secundario, en el último año, como así también en el nivel universitario, desde los cursos de ingresos.

Acciones previstas

En el Nivel Secundario

- Conformación de las Parejas Pedagógicas (Jurisdicción-UNSE)
- Constitución de grupos de alumnos (por zona, por escuelas, definido por Ministerio de Educación, y la UNSE)
- Diagramación y puesta en práctica de las clases para la implementación del Documento Base (elaborado a partir de la conformación de equipos interdisciplinarios e interniveles sobre la definición de competencias básicas y modos de trabajar en el aula) en cada establecimiento educativo del Nivel secundario, seleccionado. 12 encuentros de 2 hs
- Acompañamiento a los alumnos de 5º año
- Evaluación procesual y final (equipo de seguimiento)

En el Nivel Superior

- Conformación de Equipos Docentes (Referentes Unidades Académicas UNSE)
- Constitución de grupos de alumnos (por Unidad Académica)
- Diagramación e Implementación de:



- Taller Documento Base- 12 encuentros de 2hs
- Taller “Comprender y Producir; un desafío superior”- 12 encuentros de 2hs
- Taller “Ser alumno universitario” (planificación de estudio, toma de apuntes, preparación para exámenes, elaboración informes, resolución de situaciones problemáticas, entre otros) 4 encuentros de 2hs.
- Acompañamiento y seguimiento a los alumnos durante el cursado del Primer Año, poniendo énfasis en aquellos estudiantes que se consideren se encuentran en la población de mayor vulnerabilidad académica.

La falta de un seguimiento efectivo y global de aquellos estudiantes que se pre inscriben y los que finalmente se inscriben, genera una especie de “agujero negro”, que nos deja faltos de información respecto de los motivos que llevaron a esos estudiantes a no continuar en el sistema universitario. Por ello, sostenemos que realizando un seguimiento a través del SIU G3, en el cual los alumnos de secundario que se preinscribiesen en el Programa Nexos, en cada oportunidad de encuentro y actividades propuestas desde la UNSE durante el 2018 (La UNSE abre sus puertas, en las actividades respectivas a las Tutorías en la Escuela Secundaria, Ser profesional por un día), posibilitará la confección de una base de datos que permita conocer su situación académica, y de esta manera, realizar acciones mas ajustadas y pertinentes a las características concretas de la población futura de ingresantes.

Esta línea de acción tiene como meta, entre otras, fortalecer el diagnóstico, identificar rendimiento académico y alumnos en riesgo de deserción para articular con los servicios y programas en ejecución.

Acciones Previstas:

- Desarrollo/Ajustes de un sistema informático de seguimiento de los alumnos en el ingreso universitario y en la educación superior
- Conformación de grupos de alumnos en función de las necesidades detectadas
- Elaboración de un protocolo de intervención.

La decisión de desertar en ocasiones, es el resultado de una fatiga y un desgaste por acumulación de experiencias negativas, expectativas no logradas, frustraciones de índole personal e institucional, entre otras. Aun cuando se tuviere una fuerte decisión vocacional, los proyectos “hacen agua”. Frecuentemente, sólo la vocación no alcanza para suplir deficiencias en otros niveles. Las experiencias previas de fracaso, las altas expectativas y la baja auto-percepción de sus propias capacidades para enfrentar estudios universitarios, asociados a una sobre estimación de esfuerzos para dichos estudios, generan un complejo compuesto que hace sucumbir los esfuerzos precarios para sostenerse en el sistema. Bajo ese panorama, la deserción es inevitable, predecible y lamentablemente, esperada.

En el nuevo contexto de la Educación Superior Universitaria, es preciso redefinir, con su cobertura, su capacidad para convocar, para retener y promover a estas generaciones futuras. En ese sentido, los estudiantes universitarios y las Universidades consituyen en si mismas un sector característico con necesidades de orientación específicos configurados desde la complejidad de las nuevas estructuras académicas universitarias y los rasgos diferenciales propios de las generaciones posmodernas.

BIBLIOGRAFIA

- BANDURA, A. (1987). *Pensamiento y acción [Thinking and action]*. Edit. Martínez Roca, Barcelona.
- CORONADO, M. (2015) *Orientación, tutorías y acompañamiento en educación superior*. Noveduc, colección universidad. Buenos Aires



- FEIJOO, M. DEL C. (2001) *Nuevo país, nueva pobreza*, Fondo de cultura Económica. Bs. As.
- FILMUS, D. (1996) *Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*, Troquel. Bs. As.
- GAVILÁN, M. (2000) *Revista Internacional Orientación y Sociedad*, Universidad Nacional de La Plata. La Plata.
- GUICHARD, J. Pierre. (1995) *La Escuela y las Representaciones de Futuro de los Adolescentes*, Edit. Laertes. Barcelona.
- GRIFFA, M. Y MORENO, J. (1993); *Claves para la Comprensión de la Psicología de las Edades. Tomo 2. Ed. Braga*. Bs. As.
- GRUPO DOCE (2001): *"Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea"*. Buenos Aires, Grupodoce.
- GULLCO, A. (1998) *"Historia y actualidad de los principales enfoques en Orientación"*, en *Aportes para la formación de Orientadores*. Rascovan (compilador). Novedades Educativas. Buenos Aires.
- ILVENTO, M.C., (2.000) *"El sujeto de la Orientación Vocacional a fines del Milenio: entre la transformación educativa y la transformación de los procesos productivos"*. En *Cuadernos de Humanidades. N° 12 UNSa*. Ediciones Magna. Universidad Nacional de Salta.
- KAPLAN, C., G. KANTAROVICH Y N. GLUZ (2.002): *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- LOPEZ BONELLI, A. (2004) *La Orientación Vocacional como proceso*, El Ateneo. Bs. As
- MASTACHE, A y otros. (2014) *Recursos para la enseñanza y la tutoría en la educación superior*. Buenos Aires.
- MESSING, C. (2009) *Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes*. Buenos Aires.
- MÜLLER, M. (1997): *Orientar para un mundo en transformación: Jóvenes entre la educación y el trabajo*, Edit. Bonum. Bs. As.
- PUIGGRÓS, A. (1993): *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*, Paidós. Bs. As
- RASCOVAN; Sergio (comp) (1998): *"Campos de Intervención en Orientación Vocacional. La escuela, un lugar privilegiado"* en *Orientación Vocacional Aportes para la Formación de Orientadores*, Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.
- RASCOVAN, Sergio (2.005) *Orientación Vocacional. Una perspectiva Crítica*. Paidós. Bs. As.
- RASCOVAN, S. (2016). *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Paidós. Buenos Aires
- RASCOVAN, Sergio; (1997) *"La Orientación Vocacional Hoy"*, en *Revista Ensayos y Experiencias. Año 3. N° 18*. Buenos Aires.
- RASCOVAN, Sergio; (comp.) (2018) *Orientación vocacional con sujetos vulnerabilizados*, en *Revista Ensayos y Experiencias. N° 110* Buenos Aires
- RIVELIS, Guillermo: (2.007); *Construcción Vocacional ¿Carrera o Camino?*. Noveduc, colección Educación y Trabajo. nov 2007. Bs. As.
- TENTI FANFANI, E. (2.000): *Culturas juveniles y cultura escolar*, IIPE – Unesco. Bs. As



CENTRO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL OCUPACIONAL DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA UNLP: CONSTRUCTOR Y ARTICULADOR DE PRODUCCIONES DOCENTES, INVESTIGATIVAS Y EXTENSIONISTAS.

Autoras: Esp. Ma. Victoria de Ortúzar. Esp. Ma. Eugenia Ruiz

Institución: Centro de Orientación Vocacional Ocupacional. Secretaría de Extensión. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata

E-mail: vdeortuzar@yahoo.es meugeniaruiz@yahoo.com.ar

Resumen

El Centro de Orientación Vocacional Ocupacional se consolida en la actualidad como un lugar de construcción permanente de prácticas y saberes articulados en torno a los tres pilares de la Universidad Nacional de La Plata: Docencia, Investigación y Extensión.

Es nuestra intención, presentar aquí la estructura actual del Centro con algunos de sus programas y su modo de conceptualizar la Orientación desde el Modelo Teórico Operativo (Gavilán, 2003)

La posibilidad de una práctica profesional, conjuntamente con la formación permanente, en articulación con las áreas de extensión e investigación, hacen del Centro un espacio en el que transitan gran cantidad profesionales psicólogos especializados en la temática, que conceptualizan y trabajan una idea de la Orientación Vocacional Ocupacional, atravesada por nuevas demandas sociales propias del momento histórico que vivimos. La impronta que ha marcado una nueva mirada integral sobre la Orientación, nos ha llevado a construir nuevos paradigmas de trabajo que sostengan el acceso, la inclusión y permanencia de los sujetos en sus trayectos educativos y ocupacionales. Y más aún, considerada la Orientación como un proceso a lo largo de la vida, nos encontramos ante nuevas necesidades que merecen especial atención a la hora de poner en marcha acciones específicas para nuestras comunidades.

En tal sentido, el Centro es además un espacio de formación y capacitación para profesionales, en una práctica eminentemente preventiva como es la Orientación, que genera un profundo lazo con la comunidad universitaria y extra-universitaria en el área de la Extensión.

El Centro y sus orígenes

El Centro de Orientación fue fundado en el año 1993 y depende en la actualidad de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología. Su origen en la Facultad de Humanidades, donde pertenecía la carrera de Psicología, tenía por objeto implementar actividades para jóvenes que necesitaran ser acompañados en la elaboración de proyectos educativos y/o laborales. La iniciativa fue tomada por la Titular de la Cátedra de Orientación Vocacional y Psicología Preventiva, la Dra. Mirta Gavilán quien dirigió el Centro hasta el año 2008, fecha en que asume la conducción del Centro hasta Marzo del 2018, la Psic. Teresita Chá. Actualmente, el Centro cuenta con una Comisión Directiva, conformada por una Directora, la Esp. Ma. Victoria de Ortúzar y una Co-Directora, la Esp. Ma. Eugenia Ruiz, más un Equipo de Profesionales Psicólogos referentes de programas, Miembros y alumnos avanzados como Pasantes.



Las distintas coyunturas históricas han ido ampliando sus posibilidades de intervención permitiendo cada vez más la articulación docencia – investigación – extensión. Y esto en parte también es posible, porque los profesionales que nuclea el Centro son esencialmente docentes universitarios, especializados en Orientación Educativa y Ocupacional que se dedican a la atención, docencia e investigación de esta área.

En este marco se llevan adelante diferentes programas o proyectos que pueden diferenciarse según su alcance y objetivos y también por el modo de financiamiento. Los distintos modos de intervención buscan dar mejores respuestas a las problemáticas de cada uno, con el mejor aprovechamiento del recurso profesional.

A su vez, al ser este un espacio en el que transitan jóvenes profesionales psicólogos, nos encontramos en el replanteo permanente de estrategias para el ingreso a la institución y la rotación de profesionales en distintas actividades según su capacitación y experiencia.

Actividades que desarrolla

Si bien el Centro lleva adelante acciones que corresponden en su totalidad a actividades de Extensión, pueden diferenciarse tres tipos, según modalidad de financiamiento, a saber:

Programas en Sede - Financiamiento por Autogestión-

Programas arancelados institucionalmente. Sus montos son aprobados por la Facultad de Psicología (ante la inexistencia de cargos)

De demanda permanente:

Procesos de Orientación Vocacional Ocupacional.

Procesos de Reorientación Vocacional Ocupacional

De demanda irregular:

Orientación al Graduado

Orientación para Adultos Mayores

Orientación para Personas con Discapacidad

Preparación para el Retiro Ocupacional

2 - Programas de Vinculación Comunitaria - Financiamiento por Subsidio -

Programas que se ofrecen en forma gratuita a la comunidad. (Se realizan por Subsidios o Convenios que se reciben y/o gestionan)

Servicio de Información Orientada

Programa "PUERTAS"

Programa "Volver a Mirar"

Orientación Vocacional Ocupacional para Municipios de la Provincia de Buenos Aires



Participación en el Programa “Volver a Elegir”

Participación en el Programa “Concertando la vida. Orquesta Escuela UNLP”

3 - Actividades de Formación Permanente, Supervisión y Tutorías - Financiamiento Mixto -

Programas mixtos en su modalidad (dependiendo de sus destinatarios).

Actividades formativas en el Marco de la Investigación

Actividades de Capacitación en Extensión

Supervisión y Tutoría de Equipos de Trabajo

Palabras clave: Orientación – Extensión – Docencia - Investigación





EL ORIENTADOR:

UNA FIGURA ADULTA IMPORTANTE. ACOMPAÑANDO EN LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS DE VIDA, EN JÓVENES Y ADOLESCENTES, DESDE LA UNIVERSIDAD.

Autora: Psp. Fanny Novack.

Institución: Universidad Nacional de la Patagonia Austral

Ciudad: Río Gallegos- Prov. de Santa Cruz.- Argentina

E-mail: novack_fanny@hotmail.com

Tel: (2966)15446582

Palabras claves: Adolescencia- adultez- macrovisión del contexto- microvisión del contexto

Introducción

Para que un adolescente devenga en adulto, debe contar necesariamente con un adulto que oficie como tal. Estos últimos aportan ideal del yo, modelos identificatorios, sostén psíquico. Pero en la actualidad nos encontramos con fenómenos complejos, que nos llevan a interrogarnos sobre la figura adulta en sus diferentes ámbitos (familiar y escolar) y su disponibilidad para con los jóvenes. Jóvenes que necesitan construir su propio proyecto de vida.

Podemos preguntarnos entonces: ¿Por qué existen los adultos?, y ¿Para qué existen?. El psicoanálisis nos permite analizar determinados elementos, que nos hace visualizar la importancia de la existencia de la "adultez". La crianza de niños sin ciertos límites no permite que salgan del narcisismo dentro del cual han nacido. Sin un adulto que medie, que en palabras de Winnicott pueda ser lo suficientemente bueno, y lo suficientemente frustrante, cuando la situación lo amerite, que haga uso de legalidades, crecerán sin limitar su omnipotencia, sin poder postergar la satisfacción de sus deseos, sin reconocer a los otros para desarrollar amor hacia ellos y sin capacidad para armarse lo suficientemente a sí mismos como para cuidarse. En esa suerte de "estado puro", los únicos sentimientos que los habitan serán el odio y la envidia, hacia los demás. Su incapacidad de recibir amor tampoco les permitirá recibirlo de otros. Tememos que el niño nos odie cuando le ponemos un límite, y la teoría y la experiencia sostienen que nos termina odiando- e incluso obstaculizándose su capacidad amorosa-cuando no le dimos una noción suficiente de límite que le permita vivir en sociedad.

En los adolescentes, se presenta una re-edición de la conflictiva edípica. Se ponen en juego múltiples tiempos: el sujeto se encuentra en plena re-estructuración de su personalidad, existen determinados duelos que hay que resolver, y elecciones a definir. Debe habilitarse el terreno adecuado para que el sujeto pueda emprender ese camino de salida de la endogamia a la exogamia.

Contextualizando-nos

Una macrovisión del contexto: la urdiembre presenta rupturas. No hay continente posible.

La denominada cultura de la postmodernidad, caracterizada por múltiples transformaciones de paradigmas, en la ciencia, en la ética, en los roles familiares y de género, en la economía, en los sistemas de producción, en un mundo globalizado, hegemonizado por los medios de comunicación y el consumismo, cuya amenaza perma-



mentemente es la exclusión, la inseguridad y la inestabilidad, ha impactado de sobremanera en los sujetos, y más aún en los adolescentes. Jóvenes por la etapa evolutiva que atraviesan, se encuentran en una situación de vulnerabilidad psicológica, necesitando más que nunca figuras adultas, que colaboren simbólicamente, en la transición al mundo del trabajo y/o universitario, puente para la vida adulta.

“La pérdida de la seguridad en la condición salarial (Castel, R., 1997), en el contexto del estado neoliberal debilitado en su función reguladora, arrastra al conjunto de sus instituciones, y muy particularmente a la familia y a la escuela, cediendo al mercado de consumo y a los medios masivos de comunicación parte de su función estructurante, proponiendo una cultura de la inmediatez, de consumismo, individualismo, narcisismo y facilismo que tiene profundas consecuencias en la subjetividad de los jóvenes, afectando especialmente la construcción y concreción de sus proyectos futuros”. 1

Adherimos al pensamiento de Claudia Messing, quien nos invita a reflexionar acerca de los postulados de Boholvasky, quien contribuyó en gran manera al campo de la Orientación Vocacional, marcando un antes y un después, posibilitando una ruptura epistemológica, que diera como origen la inclusión de la “modalidad clínica” en orientación vocacional. Pero el sujeto de Boholvasky, es el sujeto de los años `70. Messing, nos invita a interpelar al campo de la Orientación Vocacional, para la construcción de nuevos abordajes múltiples e interdisciplinarios, que desde los planos político-económico, sociocultural, educativo y clínico, permitan dar cuenta de estas complejidades: nuevas sintomatologías vocacionales.

En este sentido, nos interesa reflexionar sobre el rol adulto frente a las nuevas generaciones. El impacto que ha causado en la subjetividad de jóvenes y adolescentes la caída de la autoridad. Frente a dicha complejidad, con que elementos cuenta para erigir un Proyecto de Vida.

Una microvisión: ¿Hay continente posible?.

Pensar la complejidad de conceptos tales como legalidad y asimetría.

Debemos posibilitar cuidado y protección de nuestros adolescentes y jóvenes. En un abrazo solidario que permita el encuentro generacional. Son nuestros herederos culturales.

El sujeto no existe de antemano, los procesos de subjetivación le hacen lugar, la subjetividad es el trabajo por el cual se “hace” ese lugar humano que requiere de ciertas condiciones: la palabra, la igualdad, la relación a otros. Ello demanda, por supuesto de Otros, en este caso adultos, con quienes efectivamente se posible habitar mundos, es decir, construirlos, pensarlos y en el mismo trazo.

Para que ello acontezca requiere de un “encuentro”. Un encuentro entre este adolescente y este adulto. Un adulto que oficie como continente. De allí que podemos señalar que subjetividad se articula con legalidad. Las legalidades son intrínsecas a los procesos de subjetivación y los hacen posible. Entendemos por legalidad, no un orden que impone, más allá de los sujetos para garantizar que nada cambie o que un orden de dominación se perpetúe; por el contrario, la legalidad es un ordenamiento simbólico que habilita encuentros, el movimiento que deviene de ellos y la búsqueda, lo que humaniza los espacios, diferencia lugares, establece límites de modo que cada uno pueda delinear su propio espacio, distribuye responsabilidades y otorga posibilidades. Construir legalidades no es sinónimo de poner límites. Sino que ofrece un marco protector que nos afecta a todos, en el sentido que nos sostiene. Las legalidades permiten no confundir el tiempo de la infancia y el de la adultez ni los lugares de niño y adulto, determinar un espacio de cada uno por separado y el espacio de lo común con otros. Sin legalidades corremos el riesgo de la indiferenciación, la no subjetivación. La legalidad posibilita el pensamiento y el advenimiento de lo nuevo.

En este punto hay una cuestión que nos parece fundamental destacar, y es que lo que permite la transmisión de una generación a otra es, justamente, sostener un lugar de asimetría respecto a nuestros hijos y alumnos. Ubicarlos en otro lugar es lo que posibilita la transmisión del legado que una generación le deja a la nueva. Si



esto no sucede, las relaciones entre padres e hijos, alumnos y docentes se vuelven simétricas ya que no marcan las diferencias necesarias.

En la época actual, lo anteriormente expuesto son elementos generadores de debate, por la ausencia de los mismos. El acompañamiento hacia el nacimiento de un nuevo “adulto”, se encuentra comprometido.

Nos interesa rescatar el término de simetría inconsciente, acuñado por Claudia Messing, para a partir de allí pensar tanto la figura del “adulto”, como la del “adolescente”, roles y devenires. La simetría como un posicionamiento interno imaginario en un plano de igualdad y sobre todo de autoabastecimiento emocional, de mimetización e indiscriminación con el lugar del adulto. Es transmitida inconscientemente por los padres a partir de su propia orfandad y falta de apoyos internos y luego confirmada y reconfirmada, muchas veces sin tener conciencia de ello, a través de múltiples gestos y actitudes cotidianas de los adultos, como, por ejemplo: el exceso de protagonismo y de explicaciones, la falta de límites, el enfrentamiento con ellos de igual a igual, la búsqueda de apoyo emocional y confirmación permanente de decisiones. “Simétrico es idéntico. La falta de separación e individuación entre padres e hijos los hace mimetizarse masiva e inconscientemente con las situaciones vitales, edades, historias y situaciones traumáticas no elaboradas de padres y abuelos. Esto se vivencia cotidianamente en la clínica, se puede observar también en los dibujos proyectivos de los jóvenes, en sus propios comentarios y relatos descriptivos, en la inestabilidad o carencia de apoyos, en las heridas y edades de sus árboles (T. Proyectiva administrada), que coinciden en gran medida con las de padres y abuelos y también con sus situaciones traumáticas.

Por ejemplo, el proceso de mimetización con los padres e identificación con los abuelos se observa muy nítidamente en los adjetivos utilizados para describir sus propios árboles: como grandes, viejos, ancianos (...) en jóvenes que no pasan los 17 años de edad.”²

Encontramos así, a un sujeto desprovisto, en estado de vulnerabilidad, para una inscripción social satisfactoria. Por un lado analizamos a nivel macro el contexto socio-económico-político y cultural. La crisis del mercado de trabajo y la pérdida de derechos y garantías que devienen de la condición de trabajador implican un deterioro muy fuerte de la capacidad de las familias de lograr la estabilidad y el bienestar necesarios para ofrecer a sus niños educabilidad. “Al diluirse las funciones sociales del Estado, una normativa que ofrezca estabilidad laboral, un mercado de trabajo que las contenga, instituciones que las protejan, una comunidad que la integre, las familias están cada vez más solas, y al momento de evaluar con qué recursos cuentan para construir su bienestar ven que sólo cuentan con ellas mismas”.³

El modelo neoliberal, que ya había sido introducido en América Latina a través de las dictaduras militares, se consolida a principios de los años 90, rompiendo el contrato implícito entre los estados nacionales y demás instituciones de la sociedad, produciendo un profundo deterioro de éstas. La apertura indiscriminada de la economía produce un proceso de desindustrialización y quiebre masivo de empresas que unido a la privatización de empresas públicas y a la flexibilización del trabajo, genera un proceso de degradación de la condición salarial a partir de la cual emerge abruptamente una inusitada masa de desocupación, subocupados, asalariados precarios, en negro, cuentapropietistas, marginales, apareciendo una vulnerabilidad social, trayendo aparejados indicadores de deterioro de la salud tanto física como psíquica de la población.

Estas nuevas patologías vocacionales son emergentes de esta nueva situación de vulnerabilidad, desempleo y exclusión estructural, de ruptura de un modelo de sociedad donde el trabajo constituía uno de los ejes constitutivos de la identidad y el estudio una de las herramientas efectivas de acceso a él. Este paradigma puesto en cuestión afecta no sólo a los desocupados, no sólo a los excluidos, sino que genera una condición paradójica al conjunto de jóvenes que se plantea una elección a futuro.

El estado no opera como terceridad, con la legalidad necesaria. No cumple su “función paterna”. Contamos con un Estado cada vez más pequeño, mínimo, que descentraliza las responsabilidades, dejando al sujeto en un estado de orfandad. Las grandes instituciones han ido estallando.



A nivel micro en las familias, se visualiza la crisis del cumplimiento de la función paterna. Hoy por hoy construir la autoridad dentro de la familia y lograr que los hijos internalicen la función paterna de límite y diferenciación es ahora una cuestión de la pareja de padres .

Obiols, S. Nos trae dos categorías de adultos interesantes, que guardan punto de encuentro con los enunciados de Messing. Adultos inseguros y los adultos adolescentes.

Los adultos inseguros son aquellos que preguntan constantemente que es ser adulto, si es bueno serlo, si es malo. No encuentran un equilibrio en el cumplimiento de la función parental: van desde lo más permisivo hasta el extremo de la violencia. Buscan sustitutos paternos en profesionales, o libros de autoayuda.

Los papas adolescentes son aquellos que no ponen límites a sus hijos en relación con los demás, a quienes dejan maltratar con cierta indiferencia. Los papas inseguros pueden tener tanto miedo de perder el amor de los hijos, como tuvieron de perder el de sus padres, por lo que quedan apresados entre dos generaciones que los manejan con facilidad. No sienten que su experiencia, su saber, su esfuerzo por mantener a su familia deba sostener cierta autoridad y, cuando tratan de poner límites, los sostienen mal o no los sostienen.

Es necesario pensar que es justamente en la adolescencia cuando se pone en juego para un sujeto "hacer uso" de los emblemas donados por el padre. Emblemas que instituyen el Ideal del yo y esto implica elecciones respecto a su definición sexual, familiar, profesional.

¿Cuál es el impacto de estos fenómenos en la subjetividad de los adolescentes?

Ante la presencia de esta categorización de adultos: ¿Cómo hacen los adolescentes para apropiarse de su deseo?, ¿De su propio ideal del yo?, ¿Qué posibilidades de "duelar" cuentan?, ¿cómo construyen sus proyectos de vida?.

En los procesos de orientación vocacional-ocupacional desarrollados en el marco de actividades de extensión de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral se visualizaba la falta de anclaje, por parte de los adolescentes en figuras adultas. Aparecen como modelos identificatorios sus pares, amigos, sujetos que se encuentran atravesando la misma etapa evolutiva. Los adultos aparecen de diferentes modos: como aquellos que están pero no están; una orientada señalaba en su autorretrato: "Mi mamá trabaja todo el día, y cuando está en casa siento que no me ve, pasa al lado mío como si no me viera. Sigue haciendo cosas. Parezco invisible". Los adultos también aparecen como aquellos a los que hay que cuidar, porque no saben discriminar prioridades, y trabajan todo el tiempo, y el estrés que ello les provoca los lleva a enfermar. También aparece lo reparatorio: adolescentes que anteponen el ideal del yo de los padres por sobre el propio, tratando de repararlos, responder a su deseo y estudiar la carrera que sus padres por diferentes motivos no pudieron hacerlo. También la obligación de no decepcionarlos, de que estén orgullosos de ellos, lo que conlleva a un gran gasto de energía psíquica.

Al final del taller los adolescentes señalaron la importancia de que existan espacios de encuentro para ellos. Que circule la palabra, el pensamiento; sentirse alojados. Ello aconteció en dicho taller y se les dio la posibilidad de comenzar a bosquejar su Proyecto de Vida.



Citas Bibliográficas

1. Messing, Claudia "Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes. Orientación vocacional y vínculos familiares", en *Introducción*, pag. 23.
2. Messing, Claudia, "Simetría entre padres e hijos. Efectos de la mimetización inconsciente con los adultos a nivel emocional, educativo, vocacional y social", f) *Simetría y mimetización inconsciente con historias de padres*, en *Simetría y mimetización inconsciente con el adulto. Objetivos, fundamentos, hipótesis y resultados cuantitativos*, pag. 17.
3. Tedesco, J.C y Tenti Fanfani, *Nuevos tiempos y nuevos docentes*, http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/sindicalismo_y_reforma_nuevos_tiempos_docentes.pdf. 2002. Tedesco, J.C., *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Bs As, junio de 2002, <http://www.iipebuenosaires.org.ar/pdfs/educabilidad.pdf>.

BIBLIOGRAFIA

- Aisenson, D. y equipo, *Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*. Buenos Aires, Eudeba, 2002.
- Bleichmar, S. , *La Subjetividad en riesgo*, Buenos Aires, Topia, 2005.
- Bohoslavsky, R. , *Lo vocacional. La estrategia clínica*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1976.
- Castel, R., *La metamorfosis de la cuestión social*, Buenos Aires, Paidós, 1997.
- Di Segni Obiols, S., *Adultos en crisis, jóvenes a la deriva*, Buenos Aires, Noveduc, 2002.
- Doltó, F. *La causa de los adoelscentes*, Barcelona, Seix Barral, 1990.
- Greco, M.B, y Otros., *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*, Santa Fé, Homo Sapiens, 2009.
- Jozami, M. E. *De pasiones y destinos. Contribuciones psicoanalíticas a la orientación vocacional*, nueva edición ampliada y corregida, Buenos Aires, Letra Viva, 2009.
- Messing, C., *Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes. Orientación vocacional y vínculos familiares*, Buenos Aires, Noveduc, 2007.
- Messing, C., *Simetría entre padres e hijos. Efectos de la mimetización inconsciente con los adultos a nivel emocional, educativo, vocacional y social*, Buenos Aires, Noveduc, 2010.
- Messing, C., *¿Por qué es tan difícil se padres hoy?. Simetría inconsciente de niños y jóvenes. Construcción se nuevos modelos de autoridad*, Buenos Aires, Noveduc, 2011.



SEGUIMIENTO DE UNA ESTRATEGIA DE RETENCIÓN Y PERMANENCIA: PROGRAMA "VOLVER A MIRAR"

Autoras: Di Meglio, Mariela Silvina; Hernandez Hilario, Victoria; Funes, Ana Paula

Institución: Centro de Orientación Vocacional, Facultad de Psicología, UNLP.

E-mail: mariela.dimeglio@gmail.com; apaulafunes@gmail.com; victoriahernandezhilario@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación "Evaluación de una estrategia de retención y permanencia en el sistema universitario: Programa "VOLVER A MIRAR" de Reorientación Vocacional" dirigido por la psic. Cristina Quilesque evalúa el impacto de una de las estrategias utilizadas por la UNLP para la retención y permanencia de los alumnos dentro del sistema universitario. Esta investigación hará foco en el Programa de Reorientación Vocacional Ocupacional destinado a alumnos de la UNLP que necesitan revisar las elecciones de carrera efectuadas. El mismo constituye una acción de transferencia de nuestra investigación sobre "Abandono Universitario - Estrategias de Inclusión".

El programa lleva 6 años de implementación, alcanza a todas las unidades académicas de la UNLP y cuenta con el financiamiento que aporta la Dirección de Articulación Académica, en el marco del acuerdo de trabajo existente entre el Centro de Orientación Vocacional Ocupacional de la Facultad de Psicología y dicha Dirección.

Se propone contribuir desde la especificidad de la Orientación en su mirada preventiva, con la necesaria reflexión que muchos jóvenes necesitan realizar frente a problemas vinculados a sus proyectos de vida en general y en el educativo en particular.

Uno de los objetivos de esta investigación, será evaluar en forma sistemática, el alcance, la efectividad y los resultados que la participación de los alumnos ha tenido en este programa, en relación al grado de satisfacción, fidelización a la carrera y trayectoria realizada, a través de actividades de seguimiento e indagación en profundidad vinculada a la situación actual. El seguimiento ha sido en las investigaciones previas, un elemento eficaz y revelador de información fundamental para poder pensar nuevas estrategias en relación al acompañamiento y sostenimiento de proyectos. ("Evaluación de estrategias de inclusión para disminuir el abandono universitario y la reorientación en otros ámbitos educativo-formativos" 2014-2017)

Algunos de los Objetivos específicos:

Evaluar:

- Características de los alumnos que hacen uso o son derivados al programa.
- Cómo, cuándo y de dónde procede la demanda de participación.
- El recorrido que realizan los alumnos al finalizar su participación en el proceso de reorientación.



- Etapa en que se encuentran según año de uso y participación en el programa.

Metodología

La metodología a emplear, se basará en la Evaluación ex post o terminal, que permitirá establecer el logro de los objetivos del programa, si se obtuvieron o no los resultados esperados y los factores que actuaron en una u otra dirección.

Este tipo de metodología de evaluación que constituye la última de las etapas del ciclo de vida de un proyecto o programa, también denominada de impacto o post decisión, tiene la finalidad de valorar el logro de los resultados generales en cuanto a su eficiencia, efectos e impacto y producir conocimiento, enseñanza y experiencia para el propio programa.

Implementación del programa a evaluar

El único requisito para inscribirse es la presentación del certificado de alumno regular otorgado por la unidad académica de origen.

La difusión se realizó a través de referentes de Unidades Académicas (Secretarios de Asuntos Estudiantiles, Secretarías Académicas), y de publicaciones en diferentes medios de comunicación.

La repercusión del programa en los alumnos se evalúa positivamente en función de la alta demanda recibida.

Durante los años 2012/2017, se conformaron entre 8 y 10 grupos, que realizaron su recorrido por los procesos de Reorientación entre los meses de junio – diciembre. La conformación de los grupos, se realizó en un primer momento atendiendo todas las consultas recibidas.

Se han realizado algunos ajustes al programa, en virtud de los obstáculos y necesidades de cada momento de los que haremos referencia.

Se presentarán los criterios y características de la muestra con la que se va a trabajar para iniciar el seguimiento de quienes participaron del programa.

Se tendrán en cuenta las consultas recibidas desde el comienzo del programa hasta el año 2017, las facultades de las cuales proviene su distribución porcentual, edad, sexo, lugar de origen, facultad de destino luego del paso por el programa y año de participación en el mismo.

El análisis de estos primeros datos será motivo de esta exposición.

PALABRAS CLAVES: reorientación, muestra, jóvenes, seguimiento



ACTIVIDAD DE PROYECCIÓN SOCIAL UNIVERSITARIA: PROCESOS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y OCUPACIONAL EN JÓVENES DE ESCUELAS PÚBLICAS EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL

Autores: Ardiles, Romina; Serra, María Ayelen.

Institución: Universidad Católica de Córdoba

E-mail: romina.ardiles@gmail.com

RESUMEN

El trabajo se enmarca en el programa de Responsabilidad Social Universitaria (Resolución Rectoral 378/2011), de la Universidad Católica de Córdoba (UCC), específicamente desde la cátedra Orientación Vocacional y Ocupacional de la carrera de Licenciatura en Psicología que forma parte de la Facultad de Filosofía y Humanidades. El Programa de RSU tiene como objetivo la articulación de actividades de grado, que impliquen acciones y experiencias de impacto social. Desde la cátedra se realizan prácticas en instituciones de nivel medio de gestión pública de la ciudad de Córdoba, lo cual es posible gracias al CONVENIO MARCO DE COOPERACIÓN entre la UCC y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. La actividad pretende promover en jóvenes escolarizados de instituciones públicas de nivel secundario, (seleccionadas por contar con poblaciones de sectores vulnerables), procesos de orientación vocacional y ocupacional que tienden a favorecer la elaboración de proyectos de vida flexibles que admitan alternativas y posibiliten la inclusión e inserción social. Por ello, los alumnos practicantes se insertan en las instituciones brindando procesos de orientación vocacional y ocupacional, donde trabajan con cursos del último año de la escuela secundaria sobre el esclarecimiento de motivos, expectativas, intereses, capacidades reconocidas, creencias e ideales que guían, con mayor o menor claridad, esos proyectos de vida. La orientación metodológica es de aprendizaje-servicio (Compendio de experiencias significativas RSU). En el texto se abordan los significados y sentidos los procesos de orientación vocacional y ocupacional en estudiantes de nivel medio de 3 colegios públicos emplazados en la zona sur y 2 en zona centro de la ciudad de Córdoba. A partir del cruce entre los registros de los encuentros grupales y las reflexiones de especialistas se reflexiona sobre lo planteado por los jóvenes y el papel de la escuela secundaria para brindar herramientas que permitan cumplir con lo planteado a fines del año 2006, con la Ley de Educación Nacional N°26.206, en su artículo 30 del capítulo IV, título II, respecto a que "la educación secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios". Entre sus objetivos menciona: b. Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los/as estudiantes. Las reflexiones coinciden con Gavilán y Labourdette (2012) al plantear que dicha propuesta en la educación secundaria abre un gran debate respecto a combatir la inequidad, sin embargo ante una pobreza y un desempleo casi permanente, es insuficiente pensar en la educación y formación como únicas variables a considerar para reducir la inequidad. Además se considera lo investigado por Aisenson, Polastri, y Virgili (2014) respecto de cómo se van orientando los y las jóvenes frente al futuro incierto, teniendo en cuenta la relación de la finalización de la escuela secundaria en su intersección con los contextos sociales en que viven e interactúan. Por ello hoy el problema de la orientación debe considerarse en un sentido amplio, como un problema inter-trans-disciplinario (Gavilán, 2006). No es posible elaborar proyectos vocacionales y ocupacionales sin atender a su inserción social, en el momento sociocultural presente con las acciones orientadoras que promuevan a la salud integral del individuo en comunidad, a la educación y al trabajo, con el fundamental aporte de las políticas sociales.



Palabras clave: jóvenes, escuela, orientación, inserción.

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta las reflexiones de un trabajo que se enmarca en el programa de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) (RR N° 378/2011), de la Universidad Católica de Córdoba (UCC), desde la cátedra Orientación Vocacional y Ocupacional de la carrera de Licenciatura en Psicología. El proyecto tiene el objetivo de promover en jóvenes escolarizados de instituciones públicas de nivel secundario, (seleccionadas por contar con poblaciones de sectores vulnerables), procesos de orientación vocacional y ocupacional que tienden a favorecer la elaboración de proyectos de vida flexibles que admitan alternativas y posibiliten la inclusión e inserción social.

En los primeros apartados se presenta el marco teórico desde donde fue pensado y planificado el proyecto. Luego se reflexiona sobre la percepción de los diversos actores involucrados en el proyecto. Hacia el final se esbozan algunos criterios para colaborar en el desarrollo de procesos de orientación vocacional-ocupacional en el aula.

EL ROL DE LA ESCUELA EN LA ORIENTACIÓN

Barrón (2008) plantea que la educación es uno de los ámbitos privilegiados en brindar posibilidades de desarrollo al adolescente, otorgándole recursos necesarios para la participación en la sociedad y para acceder a condiciones de vida adecuadas. Krauskopf (2003) especifica que es necesario reconocer que la escuela, debido a las permanentes innovaciones, no puede enseñar de una vez y para siempre tal como en la modernidad. Ello implica un cambio en lo referente a lo vocacional que va del reduccionismo a la diversidad y por lo cual se requiere una formación con perspectivas de flexibilidad laboral y fomento de la expresión innovadora de las destrezas en pos de una productividad satisfactoria. Por otra López Bonelli (2010) menciona que frente a la sobreoferta de trabajo y el progresivo desempleo, la orientación vocacional debe despertar un pensamiento crítico y a la vez esperanzador para intentar modificar los dispositivos sociales donde se asientan estas desigualdades en la distribución del empleo. Esta dimensión transformadora y más humana sitúa a los jóvenes en el centro de la escena, como protagonistas no solo de sus proyectos sino de los proyectos de la sociedad.

ORIENTACIÓN CON JÓVENES DE POBLACIONES VULNERABLES

Rascovan (2018) propone que el sujeto que elige y construye proyectos futuros debe ser entendido como sujeto de derecho. Concebir al sujeto que elige como sujeto de derecho es reconocer su cualidad deseante articulada con las condiciones materiales propias de cada sociedad. Todos tenemos derecho a elegir y a desear, es responsabilidad colectiva, en particular de las políticas del Estado, crear las condiciones para que ello ocurra.

Fernández (2009), en su trabajo sobre las diferencias desigualadas propone pensar que allí donde la diferencia es pensada como negativo de la identidad, en el mismo movimiento en que se distingue la diferencia, se instituye la desigualdad; se trata de diferencias desigualadas.

En este contexto, la operatoria de elegir supone una anticipación que se ve notablemente fragilizada en los sujetos vulnerabilizados donde lo que predomina es la lógica del instante. Sus posibilidades de planificación, de aspiraciones futuras y de pensamientos a largo plazo se ven seriamente afectadas.

El trabajar desde la Universidad con poblaciones de dichas características, desde un enfoque de ampliación de los derechos ciudadanos, implica visibilizar colectivos vulnerabilizados, considerarlos como sujetos de derechos: de vivir una vida digna, elegir qué hacer en la vida y construir sus proyectos futuros. Es importante generar un espacio donde se permitan alojar preguntas, expectativas, inquietudes, sueños, el malestar, las dudas, ansiedades de cada uno de los adolescentes y estimular las potencialidades de los jóvenes. Es necesario promover a los jóvenes



como capaces de construir su destino, “un lugar en el mundo”(Rascovan, 2016).

FORMACIÓN DOCENTE PARA ESPACIOS ESPECÍFICOS

Aisenson et al. (2009) refieren que los servicios de orientación que brindan las escuelas del nivel medio de educación de la Argentina se caracterizan por no poseer metas claras, lineamientos, programas de actividades ni materiales disponibles para los orientadores que trabajan en las escuelas. En general las actividades en cada una de las instituciones dan respuesta a necesidades, estrategias y políticas micro institucionales, evidenciándose la inexistencia de políticas públicas en el área. Las tareas vinculadas con la orientación son realizadas por distintos actores de la comunidad educativa y no necesariamente por las personas que poseen cargos y títulos específicos para esta tarea.

En la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se establece – en el artículo 11, inciso b- como fin general de la política educativa el de “garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de las personas y habilite tanto para el desempeño social y laboral como para el acceso a estudios superiores”. A su vez, en el artículo 30 de la misma ley, y en el artículo 37 de la Ley de Educación Provincial N° 9870, se plantea como objetivo de la Educación Secundaria “habilitar a los y las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, el trabajo y la continuidad de los estudios”. Si bien dichos objetivos son comunes a toda la Educación Secundaria, en la provincia de Córdoba se decidió construir un espacio curricular específico para abordar en profundidad aprendizajes y contenidos con el objetivo principal de la inclusión plena de los/las jóvenes, como activos protagonistas de sus vidas, y de las comunidades en las que viven, otorgando sentido tanto al presente como a la construcción de futuro como adultos. Es así que Formación para la Vida y el Trabajo se plantea como un espacio novedoso e innovador por sus intencionalidades formativas.(Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2018). Sin embargo el déficit en la aplicación del programa tal como lo establecen los diseños curriculares, hace que la escuela recurra a otras instituciones de la sociedad que permita cumplir con la orientación vocacional. Lo cual coincide con lo planteado por Aisenson et al. (2009) cuando señalan que los actores escolares reconocen a las universidades como sus principales referentes en formación y actualización, lo que da cuenta de la necesidad de profundizar los vínculos entre la Escuela media y la Universidad.

ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

Las prácticas supervisadas de la Cátedra Orientación Vocacional y Ocupacional, se realizan para posibilitar en los alumnos el ejercicio del rol profesional y a la vez, se brindan como un servicio a la comunidad. Las prácticas supervisadas realizadas por los alumnos practicantes, implican el desarrollo de un proceso de orientación vocacional y ocupacional cuya planificación se realiza durante el año de cursado. En el presente segmento del trabajo pretendemos analizar los aspectos más relevantes de la experiencia.

A partir de los registros que realizan los alumnos practicantes de cada encuentro, se puede advertir de modo general en los adultos referentes de las instituciones que nos reciben, un discurso generalmente desmotivador ante las múltiples demandas a las que deben responder, no vinculadas directamente con lo académico:

La preocupación del gabinete psicopedagógico es la falta de incentivar desde el entorno familiar, de no hábitos para concurrir a la escuela, lo cual forzó a la institución a ser más flexibles en cuanto a las faltas así no dejar fuera del sistema educativo a una cantidad grande de alumnos a través de un acta compromiso de asistencia con los padres (Relato de la psicopedagoga del gabinete psicopedagógico).



Por ello, la escuela recurre al proyecto de articulación presentado desde la Universidad a los fines de encontrar apoyo en otras instituciones que permitan fortalecer los aspectos que no estarían pudiendo cumplirse a nivel institucional. Los referentes institucionales especifican que delegan a la cátedra lo vinculado a la orientación vocacional que debe abarcarse en 5° año con la materia Formación para la Vida y el Trabajo. En dicho espacio curricular se propone que los estudiantes –en tanto protagonistas-y los docentes –en su rol de mediadores-se involucren en acciones destinadas a la progresiva configuración de proyectos personales, vocacionales, formativos y socio ocupacionales (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2018) sin embargo dicen:

Se eligió 6to año Economía para que el equipo orientador realice el proceso de Orientación Vocacional Ocupacional. Se delega este proceso a los pasantes desde hace varios años, como complemento en la materia “Formación para la vida y el trabajo”. (coordinadora de cursos)

Además, es importante considerar la mirada que tienen los adultos respecto de la población con la que trabajan, dado que el reconocimiento por parte de los jóvenes de sus recursos personales contribuye a la elaboración de sus estrategias, lo cual, sumado al apoyo familiar y social con el que puede contar, resulta relevante e incide en los procesos de transición y en las trayectorias que construyen. Es recurrente en los adultos la caracterización de los alumnos desde el déficit:

“Los chicos no reciben orientación vocacional, y eso es grave porque no saben qué hacer y la minoría quiere seguir estudiando. Éste es un contexto que necesita mucha mayor motivación.” (Relato de una docente)

En este contexto, se inicia el trabajo con los adolescentes considerando que las elecciones vocacionales tienen que ver básicamente con el abandono de un ámbito conocido, escuela secundaria, vida adolescente, con el cambio y la transición entre una situación vital y otra. Por tanto, la tarea tendrá relación con conceptos como la elaboración de duelos, fantasías, identificaciones, representaciones (Passera, 2014) y ello se visualiza en los encuentros con los jóvenes:

Notamos que en general al curso le costó pensarse, se daban situaciones en donde habían bloqueos, es decir había ciertas preguntas que dejaban en blanco las cuales aludían a estos aspectos (“no sé nada” “me pongo nerviosa”)(registro de los orientadores)

La pregunta disparadora fue: ¿cómo se sienten este año?

Muchos se sentían con miedo porque se estaban llevando muchas materias y tenían algunas previas. Algunos comenzaron a decir que tenía otra preocupación como no saber que estudiar, o si estudiar y trabajar. Alumna A: “a mí me gusta medicina, pero no me va a dar la cabeza así que quiero saber que carreras relacionadas hay, sé que esta enfermería, pero no sé”.

Alumno L: “yo quiero seguir comunicación social, pero este año entre al PPT y tengo miedo de no poder llegar a hacer las dos cosas el cole y trabajar” (Registro encuentro con alumnos de 6° año)

Lo registrado da cuenta de que la transición suele generar interrogantes e incertidumbre, muchas veces acompañados de vivencias de inseguridad y de temores frente al cambio. Miedo a lo nuevo y desconocido de futuro y miedo a la pérdida y duelo por lo que se deja del pasado:

Miedo de no llegar, de no terminar, es igual al colegio pero con más cosas” (M, 17 años, mujer)

Desde Messing(2009) se podría hablar de cierta exigencia y temor al fracaso no permitiendo la exploración necesaria por miedo al fracaso, generando el no permiso a poder equivocarse, lo cual se manifiesta como:

“Miedo que me vaya mal en un examen y que no me expliquen (E, varón, 18 años).

Ese temor también puede pensarse como miedo a quedar excluido del sistema como mandato social, porque si



un sujeto no estudia ni trabaja, se encuentra a la deriva o con cierta desafiación de lo que implica la trama social (Rascovan, 2015). Lo cual se visualiza al decir:

(Lo más importante en la sociedad) “Lo que se tiene; no lo que uno es” (M, 17 años, mujer)

Aisenson(2007) vincula educación y orientación con el desarrollo personal y social. Además plantea el peso que tienen las desigualdades sociales y del contexto a la hora de plantearse intenciones de futuro. De hecho, Rascovan (2016) dice que la elección como un síntoma puede manifestarse de distintas formas: duda, cuestionamiento, indiferencia, inhibición:

“A mí no me sirve esto porque yo no voy a hacer nada, ni trabajar ni estudiar ni nada” ... “y si no quiero hacer nada?” ... “No sé cómo me proyecto.” (18 años- varón)

Las elecciones implican, según Passera (2014) elegir futuro y elaborar proyectos, por lo cual “la problemática de orientación vocacional actual puede focalizarse en cómo los sujetos logran dirigir su propia vida, construyendo trayectorias, atravesando múltiples transiciones, afrontando problemas de inclusión y vulnerabilidad” (p. 21). Entonces, desde nuestro rol de orientadores podemos convertir los interrogantes planteados por los jóvenes en un reconocimiento de sus intereses, habilidades y acompañamiento para que puedan organizar su propio proyecto. Lo cual implica reconocer el lugar activo del orientado y correrse de las ideas mágicas que ubican al orientador en el lugar del que debe decir qué hacer:

Los alumnos responden: “Si, ya tuvimos una vez uno de estos talleres, pero nos van a dar resultados después?”

Profesora adhiere: “Si, la verdad, siempre vienen y nunca les pueden dar resultados a los chicos. A veces parece que no tiene sentido.” (Registro de encuentro de presentación con alumnos de 6° año)

En dichas expresiones se manifiestan las representaciones del siglo XX que siguen buscando en la orientación “el que me digan para qué sirvo” y ello implica darnos cuenta de que en la orientación de los jóvenes intervienen no solo especialistas (psicólogos... docentes) sino también los padres, otros familiares, vecinos, amigos los medios de comunicación a través de los mensajes y modelos que transmiten” (Aisenson, 2007, p. 89). Por ello, es necesario preguntarse desde dónde o desde qué discurso se están posicionando los jóvenes para definir lo vinculado a la problemática vocacional:

“Soyhartante, algunos dicen que soy listo” (16 años, varón)

Dichos aspectos son mencionados desde lo que perciben en su trayectoria escolar. afirmados por el discurso de los profesores. Pero en relación a la elaboración de proyectos, en general se puede pensar en la fuerza de la realidad familiar en la mirada propia sobre sus metas y proyectos a futuro:

Sobre los planes a futuro hablaron de trabajar para ayudar a sus familias, cuestión que coloca un peso extra al ya complejo proceso de elección vocacional-ocupacional. Además, al expresar a qué no les gustaría dedicarse al finalizar el secundario, mencionaban ocupaciones como carpintería, mecánica y demás ocupaciones que hipotetizamos podrían ser ejercidos por conocidos cercanos y que le atribuyen una significación negativa por lo que ellos ven en dichos sujetos significativos (registro de los orientadores, encuentro con 6° año)

En otros casos, piensan en continuar con lo “heredado” en relación a sus proyectos:

“Si si, mi mamá y mi abuela fueron peluqueras, pero eso seguro sigo con el negocio.” (mujer, 18 años).

Lo cual puede dar cuenta de repetir proyectos que pueden estar más vinculados con el deseo de otros (familia) sin poder revisar sus propias posibilidades, intereses.

Por lo presentado, coincidimos con el planteo de Gavilán y Labourdette (2012), que se preguntan ¿con qué herramientas dichos jóvenes pueden pensar en un proyecto a futuro? Principalmente, porque denotan en sus



investigaciones lo que se confirma también desde nuestra experiencia con las prácticas de grado: “Siendo una prioridad para las poblaciones de alta vulnerabilidad psicosocial su inserción en el mundo laboral, vemos que la escuela no cuenta con estrategias que puedan viabilizar estas demandas” (p. 36)

CONCLUSIONES

En relación a los resultados de la experiencia de RSU, las acciones realizadas en las instituciones secundarias de gestión pública en la ciudad de Córdoba han tenido un fuerte impacto. Ello fue anclado en el reconocimiento de los jóvenes y los distintos actores institucionales que fueron parte de cada intervención. Sin embargo, el interrogante que surge es por qué estas acciones vinculadas a la elaboración de proyectos vinculados a lo vocacional y ocupacional en jóvenes, que demanda la escuela a la Universidad, no pueden incorporarse o sostenerse desde los propios espacios curriculares que fueron creados por el Ministerio de Educación para tal fin. Las experiencias se destinan a potenciar a los jóvenes en la transición que implica finalizar los estudios secundarios con la ayuda de los orientadores externos. Sin embargo, consideramos que pensar la orientación vocacional como una práctica preventiva implica un trabajo institucional donde los docentes puedan solicitar ayuda para el acompañamiento en la elaboración de proyectos de los jóvenes, pero no delegar la tarea en otras instituciones. La articulación con el espacio universitario puede permitir revisar y re-pensar las prácticas o estrategias implementadas en las clases para que se mejoren las prácticas escolares y se facilite el trabajo con los interrogantes del ¿qué hacer, cómo, por qué y para qué? Pensamos al igual que Gavilán (2006) que no se puede lograr en solo un año lo que se puede estimular desde los primeros años en el trayecto de los jóvenes, pero sí reconocer la importancia del afianzamiento de las propias posibilidades para la elaboración de proyectos propios.

En base al trabajo realizado y los resultados parciales obtenidos, pensamos como propuesta de intervención el incorporar encuentros con los docentes de Formación para la vida y el Trabajo para “analizar las fortalezas y debilidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje”, generando planificaciones de clase destinadas a la orientación, acordes al contexto actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aisenson, D., Polastri, G., y Virgili, N. (2014). *Transformaciones subjetivas de los jóvenes en la transición de la escuela a los estudios superiores y/o el trabajo. Anuario de investigaciones*, 21(1), 55-63. Recuperado en 21 de agosto de 2018, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862014000100005&lng=es&tlng=es.
- Aisenson, D., et al. (2009). *La Orientación Vocacional en las escuelas argentinas: Necesidad de políticas públicas y de nuevas prácticas de orientación. Anuario de investigaciones*, 16, 137-146. Recuperado en 24 de agosto de 2018, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862009000100013&lng=es&tlng=es
- Aisenson; Castorida y Otros (2007). *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Cap. 3. Ed. Noveduc. BsAs.*
- Arce, S., et al (2005) *La juventud frente a su proyecto de vida. Revista Científica del Colegio de Psicólogos. Pcia. De Córdoba.*
- Barrón, M. (2008) *Adolescentes incluidos, Adolescentes excluidos. Cap. 1 En Barron M. Comp. Adolescentes incluidos, Adolescentes excluidos. Argentina: Ed. Brujas.*
- Compendio de experiencias significativas RSU. (SIF). Recuperado en 21 de agosto de 2018, de <http://compendiorsu.ausjal.net/05-2/>*
- Fernández Ana María (2009). *Diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina.*



Colombia: Nomada.

Gavilán y Labourdette (2012) *La institución educativa y la orientación en áreas de alta vulnerabilidad psicosocial. En Equidad y Orientación Educativa y Ocupacional. El desafío de una propuesta.* Gavilán (comp.). Buenos Aires: Lugar Editorial. Cap. 2

Gavilán, M. (2006). *La transformación de la Orientación Vocacional: hacia un nuevo paradigma.* Cap. VI. Rosario: HomoSapiens.

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2018). *FORMACIÓN PARA LA VIDA Y EL TRABAJO –Diseño curricular de la Educación Secundaria.* Córdoba, Argentina.

Krauskopf, Dina (2003) *Proyectos, incertidumbre y futuro en el periodo juvenil.* Archivo argentino de pediatría.

López Bonelli A. (2010) *La orientación vocacional como proceso. Teoría, técnica y práctica.* Buenos Aires: Ed. Bonum.

Messing, C. (2009) *Desmotivación, Insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes: orientación vocacional y vínculos familiares.* Cap. I y II. Noveduc Libros: Buenos Aires.

Pássera, J. (comp) (2014). *Orientación Vocacional. Una propuesta teórica-práctica.* Edit. Brujas Córdoba.

Rascovan, S. (2018). *Orientación vocacional con sujetos vulnerabilizados.* Buenos Aires: Noveduc.

Rascovan, S. (2016). *La orientación vocacional como experiencia subjetivante.* Buenos Aires: Paidós

Rascovan (2015) *Orientación vocacional y escuela secundaria.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Libro digital ISBN 978-950-00-1151-8





LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA EN EL CONTEXTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EL FOMENTO DE VOCACIONES CIENTÍFICAS: EL CASO DE LA DIRECCIÓN DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL-EXACTAS, FCEN-UBA

Autores: Zelman, Claudia Marcela; Daraio, Tilde Vanina; Fager, Luciana Maite.

Institución: Equipo de la Dirección de Orientación Vocacional-Exactas, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEN) Universidad de Buenos Aires (UBA).

E-mail: claudiaz@de.fcen.uba.ar

Presentación desde un contexto histórico

La Dirección de Orientación Vocacional de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires (DOV, FCEN, UBA) comenzó a funcionar en el año 2002, en un contexto adverso para la ciencia y tecnología. Tras un Estado que en los '90 manifestó poco interés en las políticas científicas y un alto desfinanciamiento del presupuesto universitario, las carreras del área contaban en aquel momento con escaso impulso y valoración social.

Si bien tras la reapertura democrática del '83, y de la mano del ingreso irrestricto al nivel superior se produce una masificación y expansión de la matrícula universitaria retenida tras la última dictadura, este fenómeno no alcanzará a las carreras de ciencia y tecnología. Ingresando en los '90 se mantiene una baja proporción de los ingresantes a estas carreras en relación a la totalidad de la matriculación universitaria, profundizada por una agenda universitaria que priorizará carreras cortas orientadas al mercado, de supuesta y rápida inserción laboral, pero contrariando una realidad de altos niveles de desempleo, en particular entre los más jóvenes. Las carreras científicas, por el contrario requieren a diferencia de las carreras cortas, de una importante dedicación en términos de mediano y largo plazo.

La Universidad de Buenos Aires, y en particular su Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, anticipándose al interés en fomentar estas carreras -que llegaría como preocupación bajo la forma de políticas del Estado inmediatamente después- crea un área de articulación con escuelas secundarias, y dentro de ella una Dirección de Orientación Vocacional cuyo propósito será acercar las carreras de ciencia y tecnología a los jóvenes próximos a elaborar sus proyectos vocacionales y ocupacionales. Desde un inicio, nos proponemos generar una fuerte vinculación con escuelas secundarias que permitan a través de la oferta de distintas propuestas, relacionar el medio escolar con el ámbito científico para que estas carreras se conviertan en posibles alternativas de elección.

De la mano de las nuevas condiciones políticas en América Latina en el primer decenio del siglo XXI, la universidad latinoamericana cobrará un rol cada vez más trascendente en la agenda de los gobiernos de la región. Los Estados tendrán un rol activo en el desarrollo de políticas públicas orientadas a generar condiciones para garantizar el acceso, permanencia y egreso del nivel superior, y el hito en esta bisagra estará dado por la declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) [1] del 2008 con lugar en Cartagena de Indias, Colombia. En el fundamento de esta declaración, se establece a la Educación Superior como un derecho universal a ser garantizado por el Estado, y se refiere a la Universidad como un pilar esencial de los proyectos nacionales de desarrollo con inclusión social.

En nuestro país, con una clara y nueva orientación de la economía hacia el desarrollo de la industria nacional, se definirán distintas acciones, entre las que se destaca la creación del Ministerio de Ciencia y Tecnología (MINCyT) en el año 2007 cuyo propósito será generar y fortalecer las políticas científicas. Bajo este marco, se considerarán las carreras vinculadas a esta área, como estratégicas y esenciales para el crecimiento del país. Guiados por este propósito, se amplía la difusión de la ciencia a través de medios masivos (TV, radio, revistas especializadas en



divulgación científica, etc) y se contará con el objetivo de instalar a la ciencia en un lugar relevante dentro de la vida cotidiana. El punto de mayor interés se cristalizará con la creación de Tecnópolis, y la intención de acercar masivamente un público preferencialmente joven a la ciencia.

En particular, desde la Universidad Pública se acompañarán estos lineamientos y se promoverán distintos programas orientados a despertar y fomentar nuevas vocaciones científicas.

Los programas de fomento a las vocaciones científicas de la DOV-Exactas

Como se mencionó, se diseñaron una serie de actividades y Programas que comenzaron a funcionar desde el año 2002. Entre ellos se destacan:

Las Experiencias Didácticas, que consisten en la participación de estudiantes de escuela secundaria (en general, de los últimos dos años) en proyectos de investigación guiados por investigadores de la Facultad. Implican la asistencia regular (una vez por semana) durante 3 ó 4 meses a los laboratorios (son recibidos dos o tres estudiantes por laboratorio) y los temas son definidos por los grupos de investigación; en algunos casos los estudiantes secundarios se integran a temas en desarrollo, en otros, se diseña un proyecto de investigación específico. Este programa permite generar un vínculo muy estrecho entre los estudiantes e investigadores, compartiendo un período importante de tiempo, lo que lo convierte en una real experiencia de articulación secundario-universidad en el ámbito laboral de la ciencia.

Talleres de Ciencia: se trata de talleres que se realizan en laboratorios e instalaciones de la Facultad, y están a cargo de docentes de la misma institución. Cuentan con una duración aproximada de dos meses, con una frecuencia de encuentro de una vez por semana. Se intenta recrear en ellos la manera en que se genera el conocimiento científico, privilegiando la formulación de preguntas, el planteo de hipótesis, la experimentación y la discusión, la validación o refutación de ideas y la comunicación de los resultados.

A través de estos dos programas, se brindan nuevas oportunidades de aprendizaje a estudiantes con interés en las ciencias, posibilitando de este modo despertar nuevas vocaciones ya que todas las temáticas abordadas están vinculadas con el quehacer científico-tecnológico y el campo de aplicación de estas carreras.

Científics por un día: este tercer programa consiste en un juego de simulación en el que las y los estudiantes asumen el papel de científicos y científicas durante una jornada entera en la Facultad. En general, se propone que un único eje temático u objeto de estudio, sea abordado transversalmente por las distintas disciplinas científicas que se estudian en la FCEN. Por ejemplo, el objeto de estudio puede ser un pantano ubicado próximo a la Ciudad Universitaria, que se lo analiza desde la Biología, Geología, Ciencias de la Atmósfera o Química, tal como los científicos y científicas de estas áreas pueden investigarlo. Estas jornadas se realizan desde el año 2002 y convocan cada año a un promedio de 50 estudiantes de escuelas secundarias

Anualmente, y desde entonces –dado que todas estas actividades se encuentran en pleno funcionamiento– se cubre una cantidad de entre 300 y 400 estudiantes secundarios que participan regularmente de estos tres programas.

Otras actividades que conforman la propuesta permanente de Orientación Vocacional desde nuestro ámbito universitario incluye la oferta de charlas mensuales de cada carrera, abiertas al público y difundidas en escuelas y servicios de orientación en general. Todas ellas son dadas por investigadores y docentes de las mismas carreras y permiten generar un diálogo mano a mano entre los asistentes y los científicos/científicas a cargo de darlas.

Además de lo señalado hasta aquí, como parte de las actividades diseñadas desde una Facultad de Ciencias de una Universidad Pública, nos integramos a otros programas de fomento a las vocaciones científicas propuestos como



políticas públicas a escala nacional. Entre ellos, se destacan los diferentes sistemas de becas para fomentar las carreras científicas y en simultáneo, las prácticas tutoriales como un modo de acompañamiento para los primeros años. En particular, para las actividades propuestas desde la DOV-Exactas, esto determinará una ampliación de la cantidad de beneficiarios cubiertos hasta entonces (estudiantes secundarios) sumándose los ingresantes a las carreras (es decir, estudiantes de primer año de las mismas).

Las políticas públicas en el acceso y permanencia a las carreras científicas a través de propuestas específicas de acompañamiento: los sistemas tutoriales enmarcados en el PACENI

Como se mencionó, desde la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación se generaron distintos sistemas de becas destinados al incentivo de las vocaciones en carreras científicas y tecnológicas. A la continuidad del Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) que ya existía, -y que en adelante se fortalecerá-, se sumarán el Programa Nacional de Becas del Bicentenario (PNBB), y las becas TIC's para las carreras de Informática. En fuerte articulación con las Becas del Bicentenario, surge en el año 2009 el PACENI (Programa de Apoyo para el Mejoramiento de la Enseñanza en Primer Año de carreras de grado de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática) cuyo objetivo será fortalecer y apuntalar la permanencia de los estudiantes de estas carreras en los primeros años de la universidad, a través de la implementación de dispositivos de inclusión como tutorías y cursos propedéuticos de Matemática.

El PACENI alcanzará a 40 Universidades Nacionales entre las que se encuentra la Universidad de Buenos Aires. En el caso de la UBA, tendrá como propósito alcanzar a un público destinatario de aproximadamente de 14.800 estudiantes por año, número correspondiente a los ingresantes anuales a tres de sus Facultades de incumbencia (Cs Exactas y Naturales, Ingeniería y Ciencias Económicas). En el caso de la FCEN implicará abordar una población estudiantil de 2000 estudiantes anuales, lo que determinará, como se dijo, un salto hacia una escala más masiva en lo referido a los programas de orientación.

En el Proyecto original del PACENI se hace una especial referencia a que las carreras de ciencia y tecnología deben ser necesariamente apuntaladas ante los nuevos requerimientos científicos y tecnológicos. Destaca las nuevas disciplinas a ser tenidas en cuenta ante los nuevos retos y desafíos que presenta el siglo XXI a las Universidades en términos de producción de conocimientos, cambios en las sociedades, en las prácticas profesionales, en los modos de producción y en su relación con el mundo del trabajo.

El PACENI es considerado un programa que se enmarca dentro de lo que se puede conceptualizar como una política de inclusión educativa, entendiéndola como parte de "la restitución de oportunidades de recibir educación". Sin dudas que esto está enmarcado en los términos de la declaración de la CRES a la que hacíamos referencia en el inicio, acerca de los estudios universitarios como un derecho humano y universal.

En el caso de la FCEN, el PACENI se materializará con el Programa de Ingresantes CBC-Exactas que hasta el día de hoy se mantiene con sus tres instancias: Charlas de Bienvenida, en las que se presentan aspectos del primer tramo universitario, Curso previo de Matemática, de repaso de contenidos del secundario y preparación para lo que se verá en adelante, y un sistema de tutorías, que será la columna vertebral de este Programa. Se trata de un sistema universal e inclusivo, destinado a todos los estudiantes ingresantes, a quienes se les ofrece el acompañamiento de un graduado/a durante todo el primer año, además de espacios específicos de apoyo en contenidos. Los tutores, graduados/os de las carreras elegidas por los ingresantes, proponen diferentes instancias de reflexión sobre aspectos vocacionales e informativos de las carreras, apuntalan la metodología del estudio que traen los estudiantes y orientan ante dudas y dificultades en los inicios de la vida universitaria. Se considera a las tutorías una herramienta altamente adecuada para conciliar aspectos que hacen a la masividad de los ingresos y a la vez, a las singularidades de los ingresantes, personalizando los vínculos con ellos. En definitiva su aporte es el de contribuir a una más completa y mejor formación de los estudiantes universitarios en aspectos hasta ahora más implícitos de su preparación, como por ejemplo, y retomando el concepto de Phillip Perrenoud, el aprendizaje



del “oficio del estudiante” universitario que incluye la adquisición de recursos simbólicos que les permitan manejarse con mayor fluidez y confianza dentro el sistema universitario.

Algunas conclusiones

Entendemos que los programas de articulación con escuelas secundarias que ofrecemos desde la DOV-Exactas constituyen dispositivos didácticos que a la vez se enlazan de un modo original con los objetivos de orientación vocacional que nos proponemos desde la FCEN. Permiten multiplicar y mejorar la oferta de educación en ciencias con la que habitualmente cuentan los estudiantes en sus escuelas, acercándolos a un modo científico de comprender y abordar estas disciplinas. La ventaja adicional es que se desarrollan en el ámbito mismo del trabajo científico, y en los que son los propios investigadores quienes se involucran directamente en los procesos de elección de decenas de jóvenes de escuelas secundarias, brindándoles importantes herramientas -además de la mera información- para la toma de decisiones sólidas en cuanto a la elaboración de sus proyectos vocacionales-ocupacionales.

En lo que respecta al Programa de Ingresantes, como parte del PACENI, creemos que: visibiliza y da impulso a un tema escasamente abordado anteriormente a escala nacional: el promover acciones de orientación de matrícula hacia algunas carreras (en particular las de ciencia y tecnología) ciertamente postergadas hasta entonces en las políticas universitarias. Esto, como se dijo, se enmarca en la declaración de la CRES en lo que respecta al interés político por promover aquellas áreas que abren por el desarrollo de las economías nacionales y regionales.

Otro dato significativo, es que a partir de una política pública nacional aparece por primera vez la figura tutorial para el acompañamiento a ingresantes en el ámbito universitario

Adicionalmente, creemos que durante estos años, hemos podido intercambiar y comunicar las experiencias y actividades desarrolladas, a través de la publicación de artículos en revistas de educación u orientación. También la presentación de trabajos en congresos podemos considerarla como un posible aporte a la producción de conocimiento en el campo de las vocaciones científicas. Del mismo modo, el trabajo de seguimiento y monitoreo sobre las carreras, que realizamos habitualmente e informamos a través de registros anuales, colabora en el conocimiento sobre orientación de matrícula en carreras de ciencia y tecnología, y ha resultado ser una fuente de consulta para diversos trabajos de investigación (proyectos, tesis, etc) para los que han sido requeridos.



Bibliografía

- Camilloni, Alicia (2008) "El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones" en *Políticas Educativas – Campinas*, v.2, n. 1, pp. 1-12, dezembro.
- Censo de Estudiantes 2011 UBA, disponible en <http://www.uba.ar/institucional/censos/Estudiantes2011/estudiantes2011.pdf>(consultado marzo de 2018).
- Documentos originales del Programa de Apoyo para el Mejoramiento de la Enseñanza en Primer Año de carreras de grado de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática en la UBA (PACENI –UBA) presentados en la SPU, en julio de 2008 (archivos propios).
- *El derecho a la Universidad en perspectiva regional / Adriana Chiroleu ... [et al.] ; compilado por Damián Del Valle ; Federico Montero ; Sebastián Mauro ; editado por Miriam Socolovsky ; 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : IEC - CONADU : CLACSO, 2016. Libro digital, PDF. Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-46464-0-8.*
- Perrenoud, Philippe(2006) "El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar"

Madrid : Editorial Popular.

El rol de la Universidad en la construcción de vocaciones científicas. Revista Mexicana de Orientación Educativa. Vol. VI N° 17 Julio-Diciembre 2009

[1]La Declaración final de Cartagena de Indias se inicia sosteniendo que "la educación es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región" y que "el carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas".



ELECCIONES Y ACCESO AL NIVEL SUPERIOR

Autores: Todaro, Ariel; Casanova, Mónica; Gasalla, Fernando; Regatky, Mariela.

Institución: Universidad Nacional de General Sarmiento

E-mail: orientacion@ungs.edu.ar

Resumen

En la segunda mitad del siglo XX, a nivel mundial, se profundiza un proceso de expansión cuantitativa de la educación superior, que había tenido sus inicios a principios de ese período. En una primera etapa, como consecuencia del crecimiento económico de la post guerra; posteriormente se destacan otros factores como los cambios técnicos, la globalización y las modificaciones en la estructura y organización de la producción. Las demandas de calificación aumentaron en el mercado de trabajo, y los cambios sociales relativos al papel de las mujeres en las sociedades modernas también contribuyeron al crecimiento de la escolarización.

En el contexto latinoamericano el aumento significativo de matrícula de Educación Superior, comienza en la década del 80 y cobra mayor relevancia en los años 90 (Ezcurra, 2007). Hacia el final del siglo XX se afianza la importancia de la formación a lo largo de la vida para el desarrollo de conocimientos y capacidades diversas de los sujetos, dando lugar al diseño y desarrollo de políticas y programas tendientes a la democratización de las universidades. El corolario de dicho proceso lleva a que en el año 2008 se proclame en la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe, que la Educación Superior es un derecho universal, un bien público y social que los Estados deben garantizar.

Diker(2018) refiere que es importante considerar el Derecho a la Educación superior no sólo en una dimensión individual sino colectiva: "El principio del derecho a la Educación Superior supone en su dimensión individual que la universidad contribuye a una sociedad más igualitaria en la medida que habilita el acceso de todos los jóvenes que quieran seguir estudios superiores a poder hacerlo y; en términos de su dimensión colectiva, sostiene que el pueblo tiene derecho a recibir los beneficios vinculados con el desarrollo y el trabajo universitario" (Diker, 2018; p. 2)

En la actualidad, la universidad comprende un centenar de instituciones que ofrecen un abanico de carreras de pregrado, grado y posgrado. El resultado ha sido una base institucional compleja, diversificada vertical y horizontalmente, que si bien ha sido capaz a lo largo del tiempo de dar respuesta a las demandas crecientes, continúa con el desafío de retener y graduar a sus estudiantes (Pugliese 2005).

Desde el Equipo de Desarrollo Estudiantil dependiente de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de General Sarmiento, se proponen diferentes dispositivos tendientes a acompañar a los estudiantes en sus trayectos formativos y a orientarlos en sus elecciones de carrera.

Por una parte se realizan prácticas grupales de orientación, bajo una modalidad de taller, destinados a estudiantes ingresantes. Allí se propone, bajo la coordinación de estudiantes avanzados en el rol de tutores pares, un espacio de reflexión conjunta. A través de diferentes propuestas se abre un lugar al intercambio de ideas vinculadas a la etapa de transición en la que se encuentran: primeros pasos por la universidad, motivos por los cuales decidieron iniciar determinada carrera, posibles obstáculos y estrategias para su abordaje en interacción con sus contextos.

Por otro lado, se abordan situaciones particulares que plantean los y las estudiantes que aún no decidieron qué seguir estudiando o que habiendo elegido una carrera, la misma les genera interrogantes. La propuesta aquí implicará atender a la singularidad anudada a la demanda, la cual muchas veces no se presenta de manera explícita



sino, por el contrario, se va construyendo a lo largo del proceso. Esta intervención se encuentra a cargo de los profesionales que integramos el equipo.

Tal como se desarrollará a continuación, postulamos que, en el contexto de una universidad pública del Conurbano Bonaerense, las elecciones de carrera que realicen las y los jóvenes y adultos resultan inseparables de los procesos de acceso a los estudios del nivel superior. Los mismos se avizoran como un hito fundamental en sus biografías personales que en muchos casos permiten interrumpir circuitos de exclusión producto de políticas que operan en esa dirección. Comenzar una carrera en la universidad, seguir estudiando luego de finalizar la escuela secundaria, es una primera decisión de los sujetos que será necesario acompañar para garantizar su realización.

Palabras claves: derecho a la Educación Superior, trayectoria, exclusión, orientación vocacional





B6.- Formación en Orientación

FORMACIÓN DOCENTE: LOS DESAFÍOS DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN LA CURRÍCULA ESCOLAR

Autores: Sanchez Malo, Araceli del Pilar; Nieva, María Eugenia; Cervetto, Jimena Laura

Institución: Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

A partir de la inclusión de la Orientación Vocacional en la currícula escolar establecida por la Ley de Educación N° 9870 de la Provincia de Córdoba, y a raíz de diferentes demandas efectuadas por docentes provenientes de escuelas secundarias (de Río Cuarto y región), sobre la necesidad de acceder a un espacio de formación para el desempeño en la asignatura: "Formación para la vida y el trabajo" surge la iniciativa de articular con las escuelas, progresivamente, diferentes acciones de asesoramiento y colaboración, brindando formación para los docentes a cargo de esta asignatura, dado que la mayoría de ellos provienen de diferentes campos disciplinares.

A partir del convenio que se establece entre el Ministerio de Educación de la Nación mediante la Secretaría de Políticas Universitarias SPU (Res. Ministerial 3117-E/17) y la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, es que se implementa el "PROGRAMA NEXOS": Articulación Educativa-Subprograma Universidad – Escuela Secundaria. En este marco, desde el Área de Orientación Vocacional y Comunicación Académica, dependientes de Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, se propone el desarrollo del Curso-Taller, denominado: "La intervención docente desde el espacio curricular FVT: horizontes vocacionales y socio-ocupacionales", cuya intención es generar líneas de acción que sean el soporte de diferentes intervenciones orientadoras, ofreciendo un espacio de trabajo conjunto con el fin de resignificar en la escuela, las prácticas docentes, enriqueciendo su formación y recuperando al mismo tiempo el intercambio de las experiencias áulicas, en el proceso de acompañamiento a los estudiantes en la construcción de sus proyectos de futuro.

Si bien, en la propuesta se contempla la necesidad de pensar quiénes y cómo son los sujetos destinatarios del nuevo espacio curricular, cuáles son sus necesidades, anhelos, incertidumbres y cómo piensan sus trayectorias de vida, en el contexto socio histórico actual; fundamentalmente se hará hincapié en los responsables de llevar adelante esta tarea docente.

La finalidad de esta propuesta apunta a enriquecer la formación docente sobre la temática de la Orientación Vocacional Ocupacional, considerando además, las acciones y herramientas brindadas por el Ministerio de Educación de la Provincia a tales fines; promover en los docentes la reflexión sobre el sentido y significado de los proyectos educativos y laborales de los estudiantes; favorecer el intercambio y la reflexión sobre sus saberes, fortalezas, experiencias y dificultades, a fin de valorar y resignificar el trabajo áulico.

En la última década, los cambios producidos por la globalización, las crisis económicas, políticas y sociales, han generado modificaciones en los modelos culturales cuestionando los ideales y valores vigentes hasta el momento. Conforme a lo expresado por Yuni (2011), lo que caracteriza al desarrollo humano a lo largo del curso vital es su



tendencia al cambio, entendiendo este devenir por su naturaleza dinámica, contextual y procesual, reconociendo las trayectorias vitales atravesadas por los contextos sociales, los significados culturales y la posición que ocupan las personas en la estructura social.

Por lo tanto, uno de los desafíos de las escuelas de nivel secundario en la actualidad consiste en reconocer a los sujetos (adolescentes, jóvenes y adultos) en su heterogeneidad, con sus particulares modos de apropiarse del ámbito escolar. En este sentido, “la escuela debe modificar sus discursos y propuestas, debe cambiar las antiguas estructuras y sustituirlas por formas de organización más flexibles que le permitan adaptarse a entornos en mutación permanente” (Escandel y Menéndez, 2012).

En el actual contexto educativo, nos preguntamos acerca de las prácticas docentes: “¿cuáles son las herramientas con las que cuenta el docente a la hora de estar frente al aula?, ¿Qué necesidades tiene y de qué manera puede contribuir en las transiciones de los adolescentes?, ¿Cuál es el lugar que las instituciones educativas pueden asumir brindando dispositivos protectores u obstaculizadores en la construcción de los proyectos de futuro de sus alumnos?”.

En este sentido, la Orientación Vocacional se ocupa de las diversas elecciones que deben realizar las personas a lo largo de la vida educativa y laboral, siendo la escuela un lugar fundamental donde los alumnos pueden intercambiar opiniones con sus pares y adultos, reflexionar sobre sus proyectos de futuro, sus habilidades, intereses, conocer las ofertas educativas y laborales, aprender saberes disciplinarios, valores, actitudes y competencias para garantizar una formación que les permita la elaboración de proyectos de vida y la integración a la sociedad como personas responsables, críticas y solidarias.

Siguiendo a Müller (2002), la participación de los docentes en las actividades de orientación educativa los interpela respecto a: ¿cómo deberían desempeñar su rol orientador, marcado por conflictos y límites desde lo personal, lo institucional-ocupacional, lo social, económico? ¿Qué valores se movilizan y transmiten desde su quehacer docente? Compartimos con esta autora, en que los docentes no deben convertirse en expertos educacionales, sino más bien la idea es volver más explícita y sistemática la función que cada docente desempeña como acompañante y facilitador de los procesos de aprendizaje enriqueciendo su mirada orientadora desde recursos y herramientas prácticas que lo ayuden a mejorar la tarea áulica.

Tal como se explicitó anteriormente esta propuesta de formación tiene como destinatarios a docentes de escuelas de gestión pública y privada de Río Cuarto y región, que se encuentran a cargo del Espacio Curricular Formación para la Vida y el Trabajo (en adelante FVT) con énfasis en Horizontes Vocacionales y Socio Ocupacionales para 5to año en Educación Secundaria Orientada, para el 1er año en Educación Secundaria Nivel Medio Adulto-CENMA (Centro Educativo Nivel Medio de Adulto) y 3er. año de la misma modalidad: Espacio de vinculación con el sector de la orientación (EVSO).

El curso taller prevé cinco encuentros presenciales a lo largo del corriente año, cuyas temáticas refieren al “El rol de la escuela y la orientación vocacional”; “El estudiante en el contexto actual”; “Pensando posibilidades educativas y/o laborales”; “Profundizando en la información educativa y/u ocupacional” y “Valoración e intercambio de trabajos”.

En este trabajo se analizan algunos aspectos desarrollados en los primeros encuentros realizados hasta el momento, considerando los recorridos, los alcances y limitaciones que expresan los docentes desde la propia formación y sus prácticas en el marco de esta asignatura FVT, la cual contempla diferentes ejes según la orientación y modalidad escolar de la se trate.

De los docentes inscriptos al curso-taller (75), concurren regularmente 50, los cuales provienen de la ciudad de Río Cuarto (20) y de localidades de la región (30), además, cabe destacar la heterogeneidad de áreas disciplinares de formación de los docentes así como la diversidad de las modalidades educativas de las que provienen.



En la apertura de dicho espacio de trabajo tomamos como punto de partida los siguientes interrogantes: ¿Qué lugar ocupa la Orientación Educativa/Vocacional/Ocupacional en nuestras prácticas docentes?; ¿Cómo acompañamos a nuestros alumnos en la elaboración de sus proyectos de futuro considerando nuestras propias limitaciones y fortalezas, en el contexto institucional, socio-cultural y económico en el que estamos insertos?; ¿Con qué otros actores (intra e interinstitucionales) contamos al momento de desempeñar nuestra tarea orientadora?. Los mismos fueron los disparadores para la reflexión y el desarrollo del primer encuentro, lo cual visibilizó la pluralidad de voces y realidades escolares de los docentes participantes, en términos de expectativas, motivaciones por un lado, demandas y limitaciones por el otro.

Del análisis de lo observado en el encuentro, uno de los aspectos sobresalientes fue la riqueza del trabajo compartido debido al numeroso grupo de docentes de nivel secundario CENMA (nocturno para adultos) que posibilitó escuchar-se desde realidades educativas muy diversas, expresando algunas de sus dificultades y relatando acerca de los recursos didácticos que implementan en el aula para abordar los contenidos de la asignatura.

A Continuación compartimos algunas expresiones de los grupos:

-“La orientación educativa-vocacional y ocupacional es fundamental en la institución para brindar un espacio de participación, de encuentro subjetivo y colectivo...”.

-“Luego de la catarsis como es propio de todos nosotros los docentes, coincidimos que el lugar de la orientación en la institución, depende de diferentes contextos que se implican permanentemente: el personal, ahí pensamos a quién está dirigido nuestra enseñanza, es decir, el alumno. Por ahí, nos encontramos con jóvenes que no dimensionan la importancia del estudio y del trabajo, el docente tiene que ser un observador no sólo de la clase sino también de la sociedad...” ... “No es lo mismo un alumno de un colegio de gestión privada al que cursa en un CENMA)...”, “El tipo de escuela en la que somos docentes nos permite mayor o menor flexibilidad para planificar la clase...” ; “...además la trayectoria, el conocimiento, la capacitación que trae cada uno de nosotros va a permitir el armado el proyecto educativo en función de nuestras fortalezas...”.

Otras expresiones van dando cuenta de que el trabajo de muchos docentes es un intento de contener la heterogeneidad de esas aulas, tarea nada sencilla:

-“las realidades de cada colegio y los grupos diferentes hacen que nuestra tarea sea muy desafiante y en este sentido nos toca desnaturalizar los conceptos que traen, los chicos vienen con una idea preconcebida y muy lineal casi diría, viven el día a día y eso los hace no proyectar...” ; “...En los CENMA nos encontramos con un estudiante que tiene una trayectoria interrumpida, con una estigmatización bastante importante y justamente esta materia viene a romper con varios estereotipos y trabajar estructuras sociales de otra mirada”.

Considerando el trabajo articulado con otros actores institucionales, los docentes advierten:

-“En este espacio curricular, les brindamos a nuestros alumnos, herramientas que les permitan una reflexión sobre la realidad personal y del contexto. Y compartimos nuestra actividad con otros profesores de diferentes áreas y departamentos, con profesionales, ex alumnos y la comunidad en general”.

-“Desarrollamos charlas con profesionales a partir de los intereses y dudas de los alumnos. Los testimonios de los ex alumnos también son enriquecedores porque, en el caso de los CENMA, los motiva a continuar con algo al finalizar la escuela secundaria”.

Muchos docentes plantearon sentirse muy solos en la tarea de organización y vehiculización de las mismas, explicitando la importancia de que éstas, se institucionalicen como cualquier otro proyecto educativo donde docentes de diferentes asignaturas puedan involucrarse y participar en el desarrollo de las mismas. Además, expresaron la necesidad de sentirse acompañados desde la gestión institucional en la articulación intrainstitucional así como con convenios provenientes de otras instituciones de la localidad. El siguiente es ejemplo que sintetiza lo explicitado anteriormente:



-“Yo dedico tiempo fuera del horario de la escuela para organizar las pasantías, me manejo en moto para acordar con las instituciones y firmar los convenios, no recibimos mucha colaboración de los directivos y de otros docentes, además, no contamos con seguro personal para realizar estas gestiones, todo depende del esfuerzo personal...”.

A partir del conocimiento de dichas realidades, los significados atribuidos a sus experiencias y el relato de las diferentes maneras en que sobrellevan las propias dificultades, nos fuimos acercando al trasfondo de lo que implica para un joven egresar de la escuela secundaria, circunscribiendo el contexto social, las alternativas que conducen a la inclusión dentro de un sistema productivo, repensando las elecciones que realizan los sujetos y desde los lugares en que lo hacen, pero además pensando en los sujetos que orientan desde su tarea pedagógica. En este sentido, resultado importante trabajar en el segundo encuentro acerca de las representaciones, creencias y mitos sobre las profesiones, carreras, instituciones de nivel superior, que circulan socialmente, dado que implica el acercamiento a la información académico-ocupacional de una manera más realista y profunda. No obstante, este conocimiento sobre el contexto lleva al sujeto a confrontarse acerca de lo que cree sobre sí mismo en relación a sus capacidades, valores y posibilidades para poder tomar decisiones sobre su proyecto de futuro.

Trabajar con los docentes acerca de las diferentes representaciones sociales, las creencias y supuestos que subyacen a estas, da cuenta de cuanto pueden interferir en el conocimiento sobre la realidad académica-ocupacional para realizar un proceso de elección; de allí que los docentes pueden ser referentes y en algunos casos, los únicos, que acompañen a sus alumnos en la información ocupacional, acercando un conocimiento específico acerca de los roles e incumbencias profesionales, además de alternativas educativas que ofrecen algunas instituciones de nivel superior y otras de capacitación laboral.

Al escuchar las distintas voces de los docentes, pudimos advertir no sólo algunas diferencias en relación a las representaciones que tienen los estudiantes de los CENMA, de los que asisten a escuelas diurnas sino que se pone de relieve una vez más con absoluta vigencia, lo planteado por Lidia Ferrari acerca del “mundo de los versus” en su libro “Como elegir una carrera” (1995), involucrando no tan solo las creencias de los alumnos sino también la de los docentes. Transcribimos algunos de dichos ejemplos a continuación:

-Los alumnos de los CENMA expresan: “voy a hacer policía o enfermería porque me brindan estabilidad laboral”; en otros casos no pueden imaginarse estudiando carreras de nivel superior: “lo único que puedo llegar a hacer en la universidad es arreglar una puerta”, “ya no tengo edad para estudiar una carrera...”.

-“Algunos alumnos sobrevaloran algunas profesiones consideradas de mayor remuneración, o que marcan un determinado status social, tales como Abogacía y Contador en detrimento de carreras vinculadas con el arte y o la docencia: “los docentes ganan poco”, “el abogado puede trabajar en todo” y ampliando un poco esta representación, los alumnos se imaginan al abogado bajándose del auto de último modelo con traje, yendo a tribunales con carpetas y al docente tapado en hojas corrigiendo exámenes (risas) y es un poco lo que uno le transmite a sus hijos o alumnos...”

-“Me gustaría estudiar danzas clásicas”, “sí, estudiala, pero hacé una carrera”. Esto muestra lo contradictorio de lo que también nosotros transmitimos”.

-“Mi papá es camionero y gana más que usted”... Frente a este planteo me pregunto como profe ¿realmente el camionero tiene que ganar menos que uno?...

-“Otros se plantean estudiar carreras cortas, con rápida inserción laboral. Hoy por hoy, tanto los jóvenes como los adultos buscan la inmediatez...”

-“Estamos dentro de un sistema capitalista entonces lo económico si o si es una variable a tener en cuenta cuando se elige, pero no debe ser la única...”, y por otro lado hoy los chicos no se deciden por el gran abanico que tienen, la cantidad de carreras nuevas o algunos se van desprendiendo de las carreras tradicionales...”.

-“A veces tenemos la creencia cuando empezamos el ciclo lectivo de que los chicos no tienen proyectos, que



los chicos no tienen ideas, no tienen ideales y últimamente nos encontramos con un grupo de alumnos que ya tienen en claro por lo menos algo de lo que quieren hacer o esos proyectos o carreras que salen de lo común. Entonces, a veces está esta falsa creencia que los adolescentes que no tienen proyectos, sí, tienen muchos...; ... si uno indaga, le da la confianza, los chicos tienen muchísimas ideas...”.

-“A veces es necesario que como docentes deconstruyamos lo que traemos. Para nuestra generación la carrera era seis años o cinco porque eso era lo que había que hacer. Pero a veces nosotros ejercemos en contextos donde seis años es una utopía para realizar...”.

Éstos, como otros tantos ejemplos, interpelan fuertemente desde las propias creencias, representaciones y subjetividades sobre el lugar que tenemos para posibilitar espacios de diálogo en las aulas transformando ciertas representaciones que se tienen desde lo personal así como del contexto académico-ocupacional.

Enseñar en estos espacios implica encarar la práctica cotidiana desde dos dimensiones: Por un lado, los saberes de la formación en el objeto específico del campo disciplinar y por el otro, los saberes pedagógicos que sirven como marco de referencia para intervenir en el aula, desde el qué, cómo y para qué. Por ello, el docente en su rol de mediador, debe posibilitar espacios y oportunidades para de-construir ciertas creencias propias y de sus alumnos respecto de las profesiones y/u ocupaciones en un contexto socio-histórico-cultural complejo y en permanente transformación. Brindar información lo más objetiva y descriptiva posible de carreras y opciones educativas de nivel superior y de capacitación laboral; graduar la información (de lo más general a los más particular) lo que permite el acercamiento a la realidad de manera progresiva; esclarecer distorsiones favoreciendo en los estudiantes la confianza en la capacidad de pensar, preguntar, opinar, confrontar a partir de la información abordada dentro y fuera del espacio áulico; vincular a los estudiantes con diferentes fuentes de información (oral, escrita, audiovisual, otras...) y posibilitar la realización de entrevistas a profesionales, estudiantes avanzados y docentes de instituciones educativas de nivel superior /de capacitación laboral son algunos de los objetivos a los que el docente junto a otros actores intra e interinstitucionales irán alcanzando en el proceso de información ocupacional.

Seguendo a Müller. M (2002), orientar los aprendizajes, incluye conocer no tan solo los aprendizajes individuales, grupales, sino también los procesos sistemáticos y asistemáticos que los acompañan, teñidos de valores, expectativas, demandas, temores, prejuicios en un contexto signado por los cambios y las transformaciones vertiginosas. El lugar docente ya no se sostiene como el lugar central del saber, no solo enseñando contenidos disciplinares, sino como coordinador de grupo, formando la personalidad de sus alumnos, ayudándolos a construir un proyecto de futuro que involucre su inserción social.

Consideramos que las experiencias educativas se vuelven transformadoras cuando los docentes promueven propuestas creativas que trascienden lo rutinario habilitando en sus alumnos nuevos interrogantes que aportan a la construcción responsable de un proyecto personal. En este sentido, “La escuela de hoy, que trabaje para la equidad, debe pensar seriamente cómo desplegar estrategias que permitan a los jóvenes apropiarse de los conocimientos que requiere el mundo cambiante y competitivo en el que deberán insertarse, tendrá que intentar conservar a los jóvenes en las instituciones educativas, no sólo para evitar su deserción, sino para procurar profundas filiaciones emocionales, elaboración de proyectos y sentimientos de futuro” (M. Gavilán, 2012:79).

Finalmente, pensar este curso-taller como espacio de interlocución y retroalimentación entre la escuela y la universidad, nos convoca a reflexionar y generar acciones curriculares innovadoras que fomenten contextos de aprendizajes significativos e integrales, potenciando la formación docente con relación a los desafíos cotidianos, que se presenta en las aulas heterogéneas de hoy.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Escandel y Menéndez (2012) *En Casullo, G: Ser adolescente en el siglo XXI. Aportes a la evaluación psicológica del autocontrol percibido frente al riesgo.* Editorial Eudeba. Buenos Aires.
- Ferrari, L. (1995) *Como elegir una carrera.* Editorial Planeta. Buenos Aires.
- Gavilán, M. (comp.). (2012) *Equidad y orientación educativa y ocupacional. El desafío de una propuesta.* Lugar Editorial. Buenos Aires.
- Janin, B. En: *Encrucijadas de los adolescentes hoy.* Disponible en: <http://coloquio.sociedadescomplejas.org/articulos-sobre-adolescentes.php>. Recuperado el día 6 de marzo de 2018.
- Korinfeld, D.; D. Levy y S. Rascovan (2013) *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época.* Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Ley de Educación N° 9870 de la Provincia de Córdoba. Disponible en: https://dges-cba.infod.edu.ar/sitio/upload/Ley_9870.pdf
- Müller, M. (2002) *Docentes Tutores.* Editorial Bonum. Barcelona.
- Programa Nexos Convocatoria 2017-2018. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/politicasuniversitarias/programa-nexos>
- Rascovan, S. (2016) *La Orientación Vocacional como experiencia subjetivante.* Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Yuni, J. (comp.) (2011) *La vejez en el curso de la vida".* Editorial Brujas. Córdoba.





REFLEXIONES EN TORNO A LA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN EN TUTORÍA SITUADA.

Autoras: Couto, María Sol (UNCuyo-CONICET); Venturella, Valentina (UNCuyo); Mercau, Florencia (UNCuyo)

Institución: UNCuyo

E-mail: msolcouto@gmail.com

Resumen

Durante 2017, en el marco del Taller de Orientación y Tutoría Educativa, el Servicio de Apoyo Pedagógico y Orientación al Estudiante (SAPOE) y el proyecto de investigación financiado por SECTyP- UNCuyo "Actualidad de los Servicios de Orientación en la provincia de Mendoza" se llevó a cabo un taller de formación en tutoría universitaria a cargo de docentes y estudiantes de grado. El mismo se tituló "TUTORÍA EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: UN ROL A CONSTRUIR" y tenía como objetivo "Formar a los futuros ayudantes alumnos de las cátedras de primer año de todas las carreras de la Facultad de Filosofía y Letras para que desempeñen el rol de estudiantes tutores desde una perspectiva crítica".

A través de diversas estadísticas realizadas en el servicio se observa que los estudiantes de primer año de las carreras de la Facultad de Filosofía y Letras son los que presentan mayores dificultades para cumplir con las exigencias disciplinares y para configurar su identidad como estudiantes universitarios. Para responder a esta problemática el SAPOE cuenta con un equipo de tutores/as avanzados y profesionales a cargo de diversos proyectos. Sin embargo, luego de 12 años de tutorías pares en el servicio se observa que es necesario introducir la tutoría en las cátedras de primer año. En este sentido la tutoría par dentro de los espacios curriculares cobra especial relevancia por los siguientes motivos:

1. Permite trabajar los contenidos disciplinares
2. Establece una articulación fundamental entre el ingreso y el primer año
3. Reconoce la necesidad de profundizar en la alfabetización académica.
4. Resulta preventiva ya que permite establecer un puente entre las necesidades de los estudiantes con los docentes y la institución.

A partir de esta necesidad, se planteó la posibilidad de trabajar con las cátedras de primer año de la carrera de Ciencias de la Educación, entendiendo que los ayudantes alumnos y los profesores adscriptos podrían establecer un primer acercamiento al proyecto.

Para tal fin el Taller de Orientación y Tutoría Educativa, el SAPOE y el proyecto de investigación antes mencionado organizaron una formación que permitiera reflexionar sobre la figura del ayudante alumno (RES. 1702/95 de la FFyLUNCuyo) y la del estudiante tutor, suponiendo este último un cambio de posicionamiento teórico y epistemológico.

La capacitación estuvo destinada a estudiantes que participen como ayudantes alumnos en los primeros años y se llevó a cabo durante cinco jornadas bajo la metodología taller buscando centrar la actividad en los participantes y evitando la conferencia o exposición de contenidos. Durante la misma los participantes debían detectar una situación problemática presente en las cátedras de las que forman parte para desarrollar -a partir de un proceso de diálogo y reflexión- un plan de acción en forma de proyecto que llamamos tutoría situada.

El proyecto de tutoría situada permite al alumno tutor identificar una problemática de la cátedra en la que partici-



pa, planificar junto con el docente estrategias que permitan dar una respuesta coherente acorde a su formación y rol y reconocer las posibilidades y los límites de la figura del tutor. Además permite recrear la figura del ayudante alumno cuyas funciones no están definidas.

Con estas acciones se esperagenerar una red de Estudiantes tutores/as en las cátedras de primer año que, coordinados por un equipo de SAPOE, puedan tender un puente con los docentes respondiendo a las demandas de los estudiantes y previniendo situaciones fracaso o abandono evitables a través de intervenciones coherentes y situadas.

Podemos decir que la capacitación es la primera instancia de un proyecto que busca revalorizar la figura de lo ayudantes alumnos y responder institucionalmente a una necesidad que plantea, en su tramo inicial, la trayectoria de los estudiantes de la FFyL.

El presente trabajo, entonces, expone los elementos teóricos que sustentan el taller y pretende compartir algunas reflexiones que, a la luz de dicha experiencia, se consideran relevantes para la orientación educativa en la educación superior.

Palabras clave: ESTUDIANTE TUTOR, TUTORÍA SITUADA, RED DE TUTORÍA

Bibliografía:

MAYA, Arnobio. *El taller Educativo. ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo.* Editorial: Magisterio. 1999. pp. 113-136 (<http://www.magisterio.com.co/articulo/el-taller-educativo-y-su-fundamentacion-pedagogica>)

Satulousky, Silvia y Theuler, Silvina. *Tutorías: un modelo para armar y desarmar.* Noveduc. 2010

AMAYA GUERRA, Jesus y PRADO MAILLARD, Evelyn. *Estrategias de aprendizaje para universitarios: un enfoque constructivista.* MAD: España. 2007

CORONADO, Mónica y GÓMEZ BOULIN, Maria José. *Orientación, tutorías y acompañamiento en Educación Superior. Análisis de trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas.* Editorial: Noveduc. 2015.



CAPACITACIÓN EN ORIENTACIÓN VOCACIONAL A DOCENTES TUTORES EN ESCUELA DE REINGRESO. AMPLIANDO MIRADAS.

Autoras: Cardellicchio, Evelina – Puzzi, María Luján

E-mail: evelinacar@yahoo.com.ar

RESUMEN

El presente escrito pretende compartir una experiencia de capacitación a docentes tutores, en temáticas referidas a la orientación vocacional (OV), llevada a cabo en una Escuela de Reingreso ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las escuelas de reingreso fueron creadas en el 2004 en el marco del programa Deserción Cero, como consecuencia de un relevamiento que arrojó que catorce mil jóvenes adolescentes de entre 16 y 18 años se encontraban fuera del sistema educativo, ya sea por haber comenzado y abandonado sus estudios de nivel medio o por no haberlos iniciado. En general, los motivos se debían a la rigidez del régimen académico, la repitencia por deuda de asignaturas y la poca flexibilidad horaria, entre otros. Entonces se plantea la necesidad de un plan de estudio y un régimen académico flexible para “adecuarse” a las posibilidades de esta población.

La experiencia a compartir se realiza en el 2017, con la modalidad de taller. Se trata de un espacio que se configura como subjetivante para los participantes y que busca extender el territorio de la OV en la escuela media a través de la intervención pedagógica, ampliando así el horizonte de su práctica y promoviendo que los docentes tutores se conviertan en referentes multiplicadores de la acción orientadora.

Esta propuesta busca propiciar el cumplimiento de la Ley Nacional de Educación

–26 206–, en particular los artículos 30 y 32 del Capítulo IV y el artículo 126 del Capítulo VI, referidos al derecho de los estudiantes a recibir orientación vocacional.

En el marco de la Nueva Escuela Secundaria, la tutoría encuentra un espacio en el diseño curricular y se organiza en torno a tres ejes: la tutoría en el marco del proyecto institucional, las funciones del equipo de tutoría y la tutoría como espacio curricular. La tutoría define su misión en el acompañamiento, el sostén y el apoyo de las trayectorias escolares de los jóvenes que transitan por la educación secundaria, con el fin de ampliar la capacidad de provecho de los aprendizajes que la escuela les brinda en pos de su futuro laboral, social y ciudadano. En este marco, se entiende que la tutoría es una tarea “inherente” a la docencia y que constituye una “responsabilidad” de todo el cuerpo docente. De este modo queda normativizada la figura del docente tutor y sus funciones, y se establece que será su responsabilidad el acompañamiento de las trayectorias escolares del grupo de estudiantes a cargo y de cada uno de ellos.

Dado que en esta institución todos los cursos cuentan con horas de tutoría, resulta no solo pertinente sino también necesario implementar la OV a través de dos ejes. El diacrónico propicia que los contenidos puedan ser abordados desde el primer año de la escolaridad, pensando en contenidos tales como toma de decisiones, planificación de propuestas de diversa índole –recreativas o solidarias–, formulación de proyectos a corto plazo, entre otros. El objetivo es generar, desde el inicio de la escolaridad, la posibilidad de que adquieran más recursos y herramientas para la construcción de futuros proyectos de vida en lo educativo y lo laboral, para poder en el último año abordar el trabajo de tutoría desde un eje sincrónico, relacionado con el momento específico de la elección.

La población estudiantil de esta escuela se compone en su mayoría de jóvenes que presentan distintos grados de vulnerabilidad. Se trata de sujetos cuyas trayectorias escolares se encuentran signadas por reiterados fracasos,



algunos de ellos son padres o madres y en un gran porcentaje se trata de trabajadores que se desempeñan en condiciones precarizadas. Muchas veces, estas situaciones implican que los docentes posean con respecto a sus estudiantes representaciones sesgadas por la carencia, hecho que constituye un obstáculo en cualquier proceso de aprendizaje y, en este caso en particular, en la construcción de proyectos futuros. Por esta razón resulta importante abordarlas en la intervención, puesto que se considera que para que un sujeto se “oriente” –parafraseando a Alicia Fernández– se necesita de alguien que lo crea posible, alguien que cree condiciones para que esto suceda. De este modo, interpelarse acerca de dichas representaciones conlleva a repensar las representaciones que los docentes poseen sobre sí mismos y su rol. Otras temáticas abordadas fueron la elección, la realidad social, las estrategias y los proyectos.

Para el desarrollo teórico de las ideas planteadas se emplea principalmente la legislación vigente en Argentina, la normativa y los diversos documentos del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, así como material bibliográfico de Rascovan relacionado con la orientación vocacional desde una perspectiva crítica y como experiencia subjetivante, entre otros.

Palabras claves: Orientación vocacional, Capacitación, Docentes tutores, Escuela de Reingreso.

TRABAJO COMPLETO

La escuela, lugar privilegiado para la orientación vocacional

La Ley de Educación Nacional (N° 26.206), sancionada en el 2006, establece explícitamente en diversos incisos de los artículos 30 del capítulo IV titulado Educación Secundaria y 126 del capítulo VI, Derechos y Deberes de los/as Alumnos/as, la obligatoriedad de incorporar al ámbito educativo procesos de orientación vocacional, que acompañen a los estudiantes en la toma de decisiones sobre proyectos futuros. Además en el artículo 32, del mencionado Capítulo IV, se sostiene que el Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen las alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los/as jóvenes, tales como tutores/as y coordinadores/as de curso, fortaleciendo el proceso educativo individual y/o grupal de los/as alumnos/as.

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, las tutorías se encuentran presentes desde el 2002 en la Ley 898 de Obligación de la Escuela Secundaria. En el 2006, mediante la resolución 4184-MEGC/06, se crea la figura del “profesor tutor” y se establecen sus funciones. En los apuntes de investigación realizados por la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa titulada “Las tutorías en la educación secundaria. Políticas nacionales, provinciales y prácticas institucionales” (2016) se plantea que en la Nueva Escuela Secundaria (NES) la tutoría se organiza en torno a tres ejes: la tutoría en el marco del proyecto institucional, las funciones del equipo de tutoría y la tutoría como espacio curricular. Ella encuentra su misión en el acompañamiento, sostén y apoyo de las trayectorias escolares de los jóvenes que transitan por la educación secundaria con el fin de ampliar la capacidad de aprovechar los aprendizajes que la escuela les brinda en pos de su futuro laboral, social y ciudadano. En este marco, se entiende que la tutoría es una tarea “inherente” a la docencia y que constituye una “responsabilidad” de todo el cuerpo docente.

Antecedentes de capacitación en orientación vocacional desde una política pública.

Durante 2014-2016, el Ministerio de Educación de la Nación Argentina implementa un programa denominado DAR PIE. Pensar, Intercambiar, Elegir. El mismo consiste en un curso virtual, de alcance nacional, enmarcado en el Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela, destinado a docentes y equipos de orientación de escuelas secundarias. Tuvo como propósitos profundizar en la orientación vocacional como un derecho de los estudiantes en la escuela secundaria, avanzar en la inclusión formalizada y sistemática a nivel nacional de la denominada orientación vocacional en los últimos años de la escuela media, transmitir las principales ideas y



actividades del programa DAR PIE y colaborar con las acciones, proyectos y/o programas que las diferentes jurisdicciones del país venían realizando para acompañar a los estudiantes en los procesos de transición y en la toma de decisiones sobre sus vidas al finalizar la escuela secundaria.

Compartiendo la experiencia

Las Escuelas de Reingreso funcionan en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Fueron creadas en el 2004 en el marco del programa Deserción Cero, como consecuencia de un relevamiento que arrojó que catorce mil jóvenes adolescentes de entre 16 y 18 años se encontraban fuera del sistema educativo, ya sea por haber comenzado y abandonado sus estudios de nivel medio o por no haberlos iniciado. En general, los motivos se debían a la rigidez del régimen académico, la repitencia por deuda de asignaturas y la poca flexibilidad horaria, entre otros. Entonces se plantea la necesidad de un plan de estudio y un régimen académico flexible para “adecuarse” a las posibilidades de esta población.

El plan de estudios se caracteriza por un sistema de cursado y promoción por asignatura, no por año. El estudiante tiene la posibilidad de cursar en un mismo año lectivo asignaturas de distintos cursos, siendo la única condición para cursarlas el tener aprobadas las correlatividades estipuladas en el plan de estudios. Con relación al régimen de asistencia, el mismo es por asignatura. De este modo, cada estudiante va construyendo su propia trayectoria formativa de acuerdo a sus tiempos y posibilidades (Arroyo, 2007).

El establecimiento en el que se llevó a cabo la experiencia desarrolla sus actividades en horario vespertino y cuenta con una sala de infancia a cargo de profesionales, que se ocupan de la atención de niños de entre 45 días y 5 años, hijos de los estudiantes, en una propuesta enmarcada en el Programa Alumnas Madres, que promueve la continuidad, permanencia y finalización de los estudios secundarios de adolescentes madres, padres y embarazadas.

Dado que en esta institución todos los cursos cuentan con horas de tutoría, en concordancia con sus funciones, su rol y su inclusión en el espacio curricular, se propone que las temáticas vocacionales sean abordadas desde este espacio curricular, bajo la modalidad de intervención pedagógica a través de dos ejes (Rascovan, 2005). El diacrónico propicia que los contenidos puedan ser abordados desde el primer año de la escolaridad, pensando en contenidos tales como toma de decisiones, planificación de propuestas de diversa índole –recreativas o solidarias–, formulación de proyectos a corto plazo, entre otros. El objetivo es generar, desde el inicio de la escolaridad, la posibilidad de que adquieran más recursos y herramientas para la construcción de futuros proyectos de vida en lo educativo y lo laboral, para poder en el último año abordar el trabajo de tutoría desde un eje sincrónico, relacionado con el momento específico de la elección.

Es importante que los docentes tutores (DT) acompañen al joven en la construcción de su proyecto futuro, favoreciendo en él un rol activo, que le permita erigirse en protagonista de su propia elección, favoreciendo el conocimiento de sí mismo y del contexto educativo, laboral y socio-histórico actual, erigiéndose así este espacio como subjetivante (Rascovan, 2016).

A estos fines apunta el espacio de tutorías, ámbito propicio y pertinente para desarrollar la práctica orientadora y que el DT sea el encargado de llevarla adelante, razones por las cuales se torna necesario que los docentes tutores sean formados en temáticas asociadas a la OV. Entonces, se plantea esta experiencia de capacitación, cuyos objetivos generales son:

- Profundizar en el concepto de la orientación vocacional como derecho de los estudiantes en la escuela.
- Favorecer el autoconocimiento respecto de las propias aptitudes, funciones y actitudes como DT.
- Apropiarse de nuevos recursos a partir de la experiencia, para el posterior trabajo con los estudiantes.
- Propiciar el espacio de taller como promotor de experiencias subjetivantes.
- Confeccionar una “caja de herramienta” que incluya material bibliográfico pertinente y recursos que



faciliten el desarrollo de diversas actividades y propuestas.

- Diseñar e implementar estrategias para abordar la temática de orientación vocacional en función de los requerimientos de sus grupos a cargo.

Emprendiendo el viaje

Se construye entre los integrantes del grupo la noción de OV a partir de verbalizaciones tales como: Proyecto de vida. Planificación. Deseos. Posibilidad y potencialidad. Conocer-conocerse. Creatividad. Búsqueda. Andamiaje. Cuestiones éticas. Consecuencias. Hacerse cargo de la propia vida. Autoestima. Elecciones. Apostar a algo y dejar lo otro. Diferencias. Tensión entre necesidad y deseo. Importancia de la cuestión de época. Consumo.

Dichas expresiones dan cuenta de una noción de OV que contempla las dimensiones tanto subjetivas como contextuales implicadas en toda elección.

Los conceptos mencionados se constituyen en la brújula que orienta la capacitación, que empieza por visibilizar las representaciones que los docentes tutores poseen acerca de sus estudiantes. "Muchos docentes de este colegio tienen una mirada muy estigmatizadora, de lástima". "Hay que apuntalar a estos jóvenes". "No hay que victimizarlos". "Son chicos vulnerables". "No tienen cultura de estudio, alguien que se siente con ellos a estudiar". "Con fracasos reiterados". "Acá en la escuela pueden ser adolescentes". "Vienen porque la pasan bien, porque son mirados y acobijados".

Visibilizar las representaciones, las ideas previas, los prejuicios y los preconceptos desde los cuales parten -para encarar con ellos la OV- se constituye en el eje prioritario de la intervención, puesto que se considera que para que un sujeto se "oriente" -parafraseando a Fernández (2009), quien alude al aprendizaje en general- se necesita de otro que quiera enseñar/orientar, alguien que lo crea posible, alguien que cree condiciones para que esto suceda.

Al finalizar el primer encuentro, una de las DT refiere: "Me hace bien a mí estar acá. Me llevo muchas puntas para encarar cosas... me siento acompañada". En concordancia con lo referido por Elizalde (2002), una vez creadas las condiciones por la coordinación, el grupo ofrece un espacio de encuentro y de intercambio. Es un buen continente para las angustias al verse reflejadas en las situaciones que sus colegas comparten y ayuda a disminuir las ansiedades al aceptar con más naturalidad las propias dificultades. La sociabilización del problema estimula la creatividad y permite el surgimiento de múltiples perspectivas del conflicto y sus posibles soluciones.

Ampliando las miradas

La población estudiantil de esta escuela se compone por jóvenes con distinto grado de vulnerabilización. Se emplea este concepto y no vulnerables dado que al hablar de vulnerabilidad se hace referencia a una condición de cada sujeto y/o grupo de ellos. En tanto que vulnerabilización, como señala Fernández (2013), remite a que la vulnerabilidad, que genera luego exclusión, es resultante de una construcción activa, un proceso y no meramente un hecho o dato; es también consecuencia de una serie de decisiones económicas, políticas y sociales que lograron configurarla. Se trata de jóvenes que han vivido reiterados fracasos escolares y su consecuente exclusión del sistema educativo. Varios estudiantes son padres o madres; en su mayoría se encuentran trabajando en contraturno del cursado y, por lo general, en trabajos altamente precarizados.

Se proyecta el video el Circo de la mariposa¹. Esta elección apunta a poder pensar en las distintas miradas y formas de interactuar frente a la "dis-capacidad". Además de los diversos efectos que unas y otras producen. Posteriormente se verbaliza: "Hay que mirarlos como si pudieran hacer algo, hay que despojarlos del asistencialismo". Retoman un fragmento del video cuando el dueño del Circo de la Mariposa le dice a Will (personaje principal atravesado por muy comprometidas malformaciones físicas congénitas): "Quizás me acerqué demasiado". Al respecto refieren: "Es muy importante respetar el espacio propio". "Cuánto de nuestra autoestima se sostiene desde el no poder del otro". "Tendríamos que trabajar para que no nos necesiten. Correremos de ese lugar". "Uno tiene que pensar que está acá no como salvadora". "No responsabilizar a los chicos ni ponerlos tampoco como



víctimas". "No verlo como ayuda porque soy solidario". "¡Basta de ver invalideces!". Es interesante observar cómo la mirada puesta en los jóvenes vuelve sobre ellas, interrogándolas acerca de su propio rol. Se puntualiza el potencial riesgo que conlleva pensar en términos de ayuda-necesitado, al ubicar al otro en el lugar de necesitado, pudiendo de ese modo anular la posibilidad de creación y de ser protagonista de su propia vida (Rascovan, 2013).

"Dejar de ver invalideces". Esta expresión marca un punto de inflexión en torno a la puesta de límite a esta mirada deficitaria, otorgando la chance de encontrarse con el otro, joven, y reconociéndolo como tal. Constituyéndose el DT por su rol en otro significativo capaz de favorecer el despliegue de recursos, herramientas y potencialidades.

Dejándose atravesar por la vivencia

Un eje importante que se aborda sistemáticamente en todos los encuentros es la reflexión sobre uno mismo. El recurso concreto seleccionado para este fin es el collage, con la consigna: "Así soy yo". Un recurso expresivo que indaga la relación que el sujeto establece con sus propios modos de hacer, de vivir. Rascovan (2016) apunta a construir sobre un universo -la hoja en blanco, que sirve de límite y soporte- una creación personal; lo que tiene como finalidad facilitar y dinamizar procesos de asociación enlace y expresión de elementos preconscientes e inconscientes, que son inducidos por los materiales ofrecidos al sujeto. Elizalde (2002) sostiene que mediante la producción que han realizado, las DT pueden dar cuenta de sus gustos, valores, modos de ser y deseos, entre otros ítems. Por ejemplo, al señalarse: "Es más fácil definirse desde una imagen. Se logran cosas hermosas". Esta reflexión sobre uno mismo permite visibilizar los recursos con los que se cuenta, labor indispensable que se debe realizar con los alumnos como parte del proceso de OV.

Concluyendo la actividad manifiestan: "Este espacio es un disparador. ¡Cuánto uno tiene que trabajar!". "Yo me lo llevo para mí, como dije en el primer encuentro". "Ahora que lo hice voy a poder aplicarlo con los chicos".

Atravesamientos institucionales

Resulta importante que al coordinar estas intervenciones se esté atento, se conozcan y se "escuchen" las diversas situaciones institucionales que acontecen, para poder cumplir con los objetivos planteados. En esta oportunidad, este taller fue uno de los pocos espacios de reflexión grupal con que contaron durante el año, debido a que los Espacios de Mejora Institucional fueron suspendidos por el Ministerio de Educación, con lo cual se hicieron presentes, se verbalizaron y visibilizaron situaciones conflictivas que generan malestar. Y si bien no se elaboraron propuestas, sí abrieron la posibilidad de ser abordadas en otros ámbitos institucionales. Es fundamental en un grupo dar cuenta de los malestares que se perciben como obstáculos, ya que, una vez visibilizados y trabajados, se podrá dar lugar al surgimiento de lo nuevo, de lo creativo.

Generando buenas prácticas

Desde el inicio y a lo largo del taller se profundizó en torno a la conceptualización de la OV, abandonando el antiguo paradigma, que la asociaba solo a la elección de carrera, valorizando la importancia de su inclusión en las trayectorias escolares y diseñando e incluso implementando actividades vinculadas con la temática.

La postura ética en la OV desde la cual se propuso partir tuvo como fin constituirse en un espacio subjetivante, subrayando la importancia de que sea el joven quien se erija como protagonista en la construcción de su proyecto futuro, contando para ello con el acompañamiento del docente tutor y enfatizando el valor de trabajar las representaciones que poseen respecto de sus estudiantes, ya que miradas, cualesquiera sean ellas, siempre inciden y pueden dificultar y/o entorpecer la labor acompañante. Esta tarea implica la idea de un trabajo de capacitación previo, que acompañe al DT a repensar cuestiones ligadas a sí mismo, a su rol, a sus estudiantes, a los deseos y posibilidades en términos de formulación de proyectos de vida, a los contextos. En definitiva, a revisar su función y tareas a cargo como DT, contemplando sus miedos, recursos y potencialidades, e interrogándose respecto de la mirada que posee sobre sí mismo y el otro (estudiante). Un espacio vivencial en el que las DT puedan sentirse reconocidas en su otredad, habilitadas en su rol y estimuladas para que, a partir de sus saberes previos y junto



con los elaborados en el taller, puedan acompañar a sus estudiantes en la construcción de sus proyectos futuros.

Las DT expresan como despedida: “Comencé sin tener idea y teniendo que hablar de OV. Ahora me voy pensando que es muy importante. No sé si es porque hicimos este trabajo que noto que apareció la inquietud en mi grupo de alumnos. Me voy sumamente enriquecida”.

“Nos organiza que nuestra actividad no sea solamente solucionar los incendios. Me gusta pensar la orientación como posibilidad de acompañar a los chicos a que puedan descubrir su potencial”.

“Me llevo mucho. Hubo propuestas. OV lo tenía ligado a elegir la carrera. Me aportó pensar la mirada que tenemos sobre los chicos. Lo veo como la punta del ovillo”.

A modo de cierre

Se ha puntualizado en la importancia de que sea la escuela secundaria “el lugar” en el que se aborden las temáticas vocacionales, garantizando de este modo el derecho que tienen los jóvenes a recibir la OV, establecido en la Ley Nacional de Educación. Se torna necesario pensar en intervenciones escolares que no estén solo a cargo de psicólogos, psicopedagogos o licenciados en Ciencias de la Educación -quienes por su formación de grado cuentan con herramientas para abordarlas-, sino que es preciso formar a más actores institucionales en estas temáticas, para que más jóvenes puedan ser acompañados por referentes institucionales en la construcción de sus proyectos futuros en el contexto escuela.

Se ha señalado la postura ética en la OV desde la cual se parte y que caracteriza a esta intervención, constituyéndose en un espacio que sea subjetivante y subrayando la importancia de que sea el joven quien se erija como protagonista en la construcción de su proyecto futuro. Asimismo, para ello requiere contar con el acompañamiento del docente tutor. Y con relación a esto se enfatiza el valor de trabajar las representaciones que poseen respecto de sus estudiantes, ya que miradas deficitarias dificultan y entorpecen la labor acompañante.

Una labor que conlleva la idea de un trabajo de capacitación previo, que acompañe al DT a repensar cuestiones ligadas a deseos y posibilidades en términos de formulación de proyectos de vida, ya sea a corto, mediano o largo plazo; a su escuela, a los contextos, propios y de sus estudiantes. Revisando su función como DT, sus miedos, sus recursos y potencialidades e interrogándose respecto de la mirada que posee sobre sí mismo y el otro, esto es, el estudiante. Un espacio vivencial en el que las DT puedan sentirse reconocidas en su otredad, habilitadas en su rol y estimuladas para que, a partir de sus saberes previos y junto con los construidos en el taller, puedan desplegar el rol de acompañantes.

Finalmente, se espera que esta experiencia haya podido constituirse para estas DT como el comienzo de un nuevo camino por andar, así como también un aporte al campo de la OV, que permita que más jóvenes estudiantes puedan ser acompañados en la construcción de su futuro proyecto de vida, garantizando de este modo el derecho a recibir la orientación vocacional.

Bibliografía

Arroyo, M., Nobile, M., Poliak N. y Sendón, M. (2007). *Escuelas de Reingreso: análisis de una política de inclusión en un contexto fragmentado*. En *Cuartas Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Argentina: Instituto de Investigaciones Gino Germani.

Cómo se trabaja en una escuela de reingreso 2015. Recuperado el 18 de julio 2018. http://www.arinfo.com.ar/notix/noticia/09469_cmo-se-trabaja-en-una-escuela-de-reingreso.htm

Elizalde, J. H, y Rodríguez Costa A. (Ed.). (2002). *Creando proyectos en tiempos de incertidumbre*. Desarrollos



teóricos y técnicos en orientación vocacional. Montevideo: Psicolibros.

Fernández, A. (2013). *Jóvenes de vidas grises. Psicoanálisis y biopolíticas*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A. (2009). *Poner en juego el saber: psicopedagogía clínica. Propiciando autorías de pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Ley de Educación Nacional 26206 (2006). Recuperado el 5 de junio de 2018.

www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Programa Alumnas Madres. Ministerio de Educación (2015). Recuperado el 18 de junio de 2018. <http://www.buenosaires.gob.ar/noticias/alumnas-madres>

Rascovan, S. (2005). *Orientación vocacional. Una perspectiva crítica*. Buenos Aires: Paidós.

Rascovan, S. (2013). *Las prácticas de la orientación educativa*. En Korinfeld, D., Levy, D., Rascovan, S. *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós.

Rascovan, S. (2014). *Orientación vocacional en la escuela secundaria. Dar PIE, pensar, intercambiar, elegir*. Programa Nacional de Formación Permanente. Ministerio de Educación de la Nación. Curso Virtual.

Rascovan, S. (2016). *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Buenos Aires: Paidós.

SERIE. *Apuntes de Investigación. N° 11. Las tutorías en la educación secundaria. Políticas nacionales, provinciales y prácticas institucionales (2016)*. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa. (SICE) Recuperado el 29 de junio de 2018. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005554.pdf>

Nota 1 *The Butterfly Circus* es un cortometraje de cine independiente del 2009, dirigido por Joshua Weigel y protagonizado por Eduardo Verástegui, Nick Vujicic y Doug Jones.





LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN ORIENTACION. PROBLEMÁTICAS E INTERROGANTES PARA UNA REFLEXIÓN SOBRE LA IDENTIDAD DEL PROFESOR JEFE ORIENTADOR.

Autores: Villalobos Clavería, Alejandro. Cuevas Díaz, Sonia. Martínez Carrasco, Decler.

Institución: Universidad de Concepción, Facultad de Educación, Depto. Ciencias de la Educación, Chile.

E-mail: avillalo@udec.cl; scuevas@udec.cl; dmartine@udec.cl

Resumen

La formación de profesores para la enseñanza media en Chile tiene dos dimensiones: una relativa a la especialidad disciplinaria y otra vinculada a la Orientación y al desarrollo integral de los estudiantes; situación que se replica en la Facultad de Educación, Universidad de Concepción. El objeto de estudio del presente trabajo es la Práctica Profesional en Orientación y Jefatura de Curso que desarrollan los estudiantes próximos a egresar de una carrera de pedagogía de la citada Facultad de Educación.

Asume una perspectiva cualitativa, de naturaleza fenomenológica, sobre estudio de casos múltiples en el periodo de 2010-2016. A través del informe de práctica, como instrumento de investigación, se recogen diversas percepciones valorativas sobre distintos aspectos contemplados en el proceso de Práctica por estos practicantes, como agentes orientadores y educadores.

Los resultados obtenidos fueron agrupados en 4 categorías a priori referidos a: los Centros de Práctica, los Profesores guías de los establecimientos, Talleres de práctica y sus académicos y, Aspectos Personales de los propios practicantes. Aspectos que fueron evaluados por los practicantes, como también en la propuesta de búsqueda de soluciones.

Las conclusiones permiten afirmar la necesidad de buscar nuevos modelos epistemológicos en la consolidación del espacio de práctica, como un dispositivo didáctico en la construcción de un saber pertinente a la gestión orientadora de los educandos chilenos. Desafío que se debe asumir para potenciar la acción orientadora en los establecimientos educacionales del país.

Palabras clave: práctica profesional, orientación educativa, formación de orientadores, profesor guía, profesor jefe,

La importancia y justificación del tema

¿Quién es el profesor jefe del curso? Tal vez, una de las primeras preguntas que se hacen los estudiantes y por cierto, los padres y apoderados es saber quién será el profesor jefe de su pupilo. Esta inquietud surge no solo por conocer las capacidades pedagógicas de este docente, sino también sus aspectos humanos, valóricos y espirituales que se reconoce en dicho docente; pues se espera establecer una estrecha colaboración entre la familia y el establecimiento educacional en favor de un desarrollo integral del estudiante.

En este sentido, se debe reconocer que el profesor jefe en el sistema escolar chileno es uno de los actores fundamentales de la gestión pedagógica y del éxito de una educación de calidad. Este docente asume una serie de funciones y responsabilidades frente a la comunidad educativa, ya sea a nivel pedagógico como especialista de una disciplina; pero también en el ámbito formativo, social y cultural frente a sus estudiantes, dado que se espera que posea una habilidad extraordinaria para enseñar y compartir su saber con otras personas que conforman esta



micro - comunidad, es decir su curso de jefatura de curso.

Esta visión idealizada del profesor jefe que se confunde con el ideal del maestro, un ser iluminado y con profunda vocación de servicio por los demás, se suele enfrentar un profesor en formación cuando debe ir a efectuar su práctica profesional en un institución educativa.

Durante su permanencia en el centro educativo, el practicante percibe que un profesor jefe es el articulador de la vida escolar, social y cultural de sus estudiantes, como también se vincula con los otros agentes educadores (profesores, autoridades, apoderados, asistentes, etc.) y con todo aquel que tengan alguna relación con el curso donde ejerce su jefatura de orientación y consejo de curso. Por lo tanto, los problemas, dificultades y desafíos que enfrenta dicho curso en su desarrollo, son cuestiones también asumidos por este profesor.

Los verbos acompañar, asesorar, ayudar, apoyar, conocer, colaborar, dirigir, escuchar, enseñar, formar, guiar, orientar, prevenir, entre otros, forman parte del léxico de un profesor jefe, ya sea frente a sus pares, apoderados y colectivo escolar, como también en su argumentación cotidiana para enfrentar los desafíos de llegar a ser un profesor jefe de un determinado curso.

“El profesor jefe en su curso debe ser un efectivo conductor y guía del grupo, pero también tiene la responsabilidad de ayudar a cada alumno, dando una orientación tanto dentro como fuera de la unidad educativa. De este modo, al profesor jefe se le puede considerar como “el testimonio personal de lo que significa la autoridad, entendida como el ejercicio de una responsabilidad de conducción hacia los objetivos que el grupo ha aceptado como propios”. (Parraguez et. al, 2010, p 23).

En suma, la importancia y justificación del presente trabajo se valida en la práctica cotidiana del docente; un profesor que se ve enfrentado a complejas y desafiantes tensiones entre su rol de educador y formador que se reconoce, ya sea primeramente como practicante y posteriormente, cuando cumple las diversas funciones en su rol de profesor jefe y docente de alguna especialidad o contenido disciplinario. Facetas pedagógicas que suponen la existencia de competencias pedagógicas integradas, las cuales se deben adquirir durante su inserción temprana en el sistema escolar, particularmente en la etapa de la práctica profesional del futuro educador.

Visión general del contexto del estudio

El escenario del presente estudio es una Facultad de Educación preocupada de formar profesores para el sistema educativo chileno. Cuestión que surge frente a los desafíos de calidad y de transformación del quehacer pedagógico que caracteriza la actual educación nacional, sobre todo cuando se instala la necesidad de ofrecer una educación integral a los nuevos estudiantes que cursan los diversos cursos de este sistema educativo.

Cabe destacar que dentro de un proceso formativo de docentes existe una instancia de articulación entre la teoría y la práctica del conocimiento pedagógico, situación que corresponde a la práctica de jefatura de curso y de especialidad, como es el caso que corresponde a la presente investigación; donde ambos elementos son habilitantes para el posterior ejercicio docente de un profesor chileno.

Lo anterior representa el horizonte fenoménico y metodológico de la presente investigación. Por cierto, resultados que se exponen en el presente trabajo. Frente a este contexto, surgen las siguientes interrogantes: ¿La práctica profesional del futuro docente puede ser una instancia para co-construir competencias de un profesor jefe? ¿Es posible establecer relaciones para validar un trabajo colegiado entre los diversos actores que tributan en la formación de un futuro profesor jefe? ¿La vivencia de la práctica profesional en jefatura y orientación de consejo de curso genera la posibilidad de evaluar dicha experiencia en la formación docente inicial?

Dentro de este ámbito, se entiende a la Práctica profesional en pedagogía como el requisito y exigencia básica



que un estudiante egresado de una Carrera de pedagogía debe cumplir para la obtención del título de Profesor. A través de esta instancia formativa se espera que el practicante se incorpore activamente a la vida de un establecimiento educacional, como también que cumpla las funciones y tareas inherentes al profesor en ejercicio, aplicando sus conocimientos teórico-prácticos y las habilidades que exige el quehacer docente, dentro del marco ético-profesional propio de la acción educadora que se impone, tanto en la jefatura de curso como en su disciplina o especialidad pedagógica. (Mineduc, 2000).

Este desempeño docente debe ser evaluado por su profesor supervisor (o guía) del Centro de práctica y por los profesores de los talleres de práctica de jefatura de curso y de especialidad de la Universidad. Esta dualidad de evaluaciones (en la Institución educativa y en la Facultad de Educación), permite una mejor comprensión del potencial desarrollo de las competencias técnicas pedagógicas, y las competencias blandas y personales de cada practicante que cursa esta etapa de habilitación profesional. Al mismo tiempo, se reconoce que la naturaleza compleja que tiene este tipo de competencias requiere de una evaluación colectiva y de un desempeño auténtico.

En el ámbito de la Orientación, se evalúan una serie de indicadores y comportamientos pedagógicos y personales que suelen ser indicativos de la naturaleza del trabajo formativo-pedagógico del profesor. De este modo, se espera que un practicante en Jefatura y Orientación de un grupo curso sea capaz de hacer un diagnóstico de necesidades formativas del curso asignado, proponga acciones formativas y/o remediales de alguna problemática detectada, implemente y ejecute un plan de acción tendiente a resolver dichas cuestiones y, finalmente, que evalúe el impacto y desempeño logrado en sus alumnos.

Al mismo tiempo, el practicante debe cumplir horarios de permanencia en la institución escolar asignada, ejecutar diversas actividades de colaboración y/o apoyos a labores del profesor guía, preparación de material didáctico y organización de contenidos ajustados a las exigencias que demanda la vida actual, realizar docencia y atender de manera individual a sus estudiantes, padres y apoderados, sobre situaciones que vivencia con los alumnos del curso asignado. En suma, cumplir con todos aquellos aspectos que se definen en el “Marco para la buena enseñanza” (Mineduc, 2008), los “estándares de desempeño” y el “perfil de competencias del profesor” (Fundación Chile, 2006).

En otras palabras, la Práctica profesional es una instancia curricular donde se evidencian las competencias pedagógicas (especialidad y jefatura de curso) logradas en la formación inicial docente, cuya actuación define la identidad pedagógica del profesor chileno frente a sus estudiantes, pero que el practicante debe cumplir para ser considerado un profesor en el sistema escolar nacional.

Objetivo

Analizar y evaluar la Práctica del Profesor jefe como agente orientador y formador de los estudiantes de la jefatura de un curso asignado, en una Institución escolar.

Marco Referencial

Al igual que otros profesionales, los profesores enfrentan en la culminación de sus estudios un proceso de inserción y práctica profesional que es propia de la pedagogía. Etapa compleja, integradora y desafiante para el alumno practicante, pues es el momento de evidenciar toda su formación alcanzada.

Sergio Martinic et al. (2015), sostiene que “existe un amplio consenso en la importancia del componente de práctica para mejorar la calidad de la formación profesional de profesores. La investigación reciente demuestra que gran parte del conocimiento pedagógico y profesional de los docentes se aprende a través de la práctica y



de la observación de éstas en contextos auténticos de desempeño profesional” (pág. 179)

En los últimos 20 años, la formación docente se ha guiado por los planteamientos de la Comisión Delors, con su libro: “La Educación encierra un tesoro” (1997), donde se definen las competencias docentes que se requieren para educar a los jóvenes del tiempo contemporáneo. Situación desafiante que define la formación teórica y práctica de los futuros docentes, identificando aquellas competencias que garanticen su mejor intervención en los centros de práctica escolar.

En este contexto, la evaluación de los practicantes asume preferentemente la perspectiva enunciada por Delors, así como por los planteamientos y normativas del Ministerio de Educación de Chile. Exigencia que orienta los propios procesos formativos del practicante y de los docentes supervisores.

En el caso de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, los responsables de acompañar, apoyar y evaluar el desempeño de los practicantes son los Profesores Guías de especialidad (Didáctica de la especialidad) y de Jefatura de curso (orientadores y profesores jefes tutores) de los Centros escolares y los Docentes Supervisores de las entidades formadoras, que corresponde a los académicos de la Didáctica y a los académicos Orientadores de la Facultad.

De este modo, la Práctica pedagógica de los estudiantes de la Universidad de Concepción se define en torno a los siguientes objetivos centrales de logro:

- Lograr su integración, activa y creativa, a la comunidad educativa y al curso.
- Desarrollar al máximo sus potencialidades personales y profesionales en beneficio de los estudiantes del Centro de práctica.
- Aplicar sus conocimientos en forma rigurosa y creadora, en la planificación, desarrollo y evaluación de las actividades de un profesor jefe y de un profesor de especialidad.
- Desarrollar actitudes positivas hacia la institución educativa, la profesión docente y los alumnos.
- Integrarse al personal involucrado en el proceso, en una fructífera labor de equipo.
- Desarrollar habilidades y estrategias para actuar con seguridad, iniciativa, responsabilidad y creatividad en la ejecución de las tareas profesionales.

Para el cumplimiento de dichos objetivos, debemos destacar que en los establecimientos educacionales que sirven como Centros de Práctica, el Profesor Jefe del establecimiento es la figura central, como guía, mentor y acompañante de los estudiantes practicantes en Orientación y Jefatura de Curso. Él es el profesional de la educación que coordina actividades educacionales, formativas y comunicacionales con alumnos, profesores y apoderados del curso en que desempeña su jefatura. Por lo mismo, pasa a ser el responsable de la gestión y orientación de lo que ocurra en su curso y del practicante a su cargo, en lo concerniente a los aspectos formativos y pedagógicos propios de su rol en Orientación. Aparte de atender y coordinar las actividades ya señaladas, este docente debe transformarse en un líder democrático, en un guía favorecedor del buen desempeño del practicante y en un mediador entre aquél y sus alumnos y todo el entorno.

Por cierto, cabe señalar que la actual preocupación por la práctica pedagógica obedece a criterios de eficacia pedagógica, donde el profesor jefe puede aportar en un contexto de formación integral de los educandos. Sin embargo, no se debe olvidar que la labor docente se encuentra determinada por el contexto, es decir por la existencia de un saber situado.

“Las prácticas de los docentes en el aula están determinadas por la institución, por el proyecto educativo, por el conocimiento profesional y asociado a sus concepciones conformadas a partir de las creencias, significados, conceptos, así como de los conocimientos, disciplinarios, pedagógicos y didácticos; todos ellos influyen en la manera de percibir la realidad así como las prácticas que desarrollan” (Concepción Barrón Tirado, 2015 pag. 49).



No obstante lo anterior, la labor orientadora se suele caracterizar como un trabajo silencioso, discreto y facilitador de grandes aprendizajes para la vida de los estudiantes. El profesor jefe como orientador es quien ayuda a los alumnos en la búsqueda de certezas, metas y valores por lograr, como también, apoya a toda la comunidad escolar en la construcción de mejores lazos de convivencia, una formación para la ciudadanía y el desarrollo integral del estudiante.

La práctica profesional puede ser considerada un dispositivo curricular (Souto 2009), donde los estudiantes deben articular distintos saberes en el campo pedagógico-didáctico de su especialidad, como también de la orientación educativa, para ofrecer una formación integral y transversal a sus estudiantes. Durante este proceso, el profesor en formación es capaz de alcanzar una comprensión teórico-metodológica del fenómeno educativo, cuya naturaleza compleja y multirreferenciada, suele provocar grandes desafíos conceptuales, didácticos, metodológicos y evaluativos, que se resumen, posteriormente, en las vivencias de este profesor. Situación que ayuda a dimensionar las imágenes, representaciones o ideas que surgen de dicha experiencia pedagógica.

En este sentido, conocer la práctica profesional del profesor y las problemáticas que conlleva, puede ser un interesante ejercicio intelectual que permita clarificar el significado de una identidad profesional y el respectivo proceso de su construcción. En este estudio, cuestiones que pueden asociarse a la vivencia de ejecutar una práctica profesional en orientación, puede ser una estrategia metodológica para conocer el significado y la representación resultante de la inserción de un profesor en formación en el sistema educativo.

Metodología

El presente estudio asume una perspectiva cualitativa, de naturaleza fenomenológica, buscando conocer las percepciones de los practicantes sobre la práctica de profesor jefe en sus establecimientos educacionales de la región del Biobío (Chile). Tiene la naturaleza de un estudio longitudinal de la práctica profesional, comprende los años 2014 a 2016, a fin de conocer y evaluar esta instancia formativa del profesor jefe.

La recogida de datos responde al cumplimiento de una Pauta, que se entrega a todos los Practicantes, para guiar la elaboración de un Informe Final de Práctica profesional que deben entregar a los Docentes de los Talleres en la Institución formadora, una vez concluido este proceso formativo. Se aplica un protocolo estándar para su confección y posterior evaluación curricular. Durante su realización se estimula el desarrollo de capacidades analíticas, sintéticas y reflexivas, como igualmente la utilización de un lenguaje pedagógico y técnico, con el propósito que su producto final constituya un aporte para que los docentes de la Universidad, a cargo de la Práctica, dispongan de elementos de juicio directos para evaluar la realidad de ella y propiciar su mejoramiento.

Por tal razón, dos de los puntos de la Pauta guía, a los que se asigna una ponderación más alta para la evaluación del Informe, se refieren a desarrollar un juicio crítico o una reflexión sobre la vivencia de ser un practicante, como también ofrecer sugerencias o propuestas para mejorar esta práctica profesional. Las respuestas a tales puntos fueron libres y abiertas, y a los practicantes se les garantiza el anonimato. En consecuencia no se trata de la aplicación de un cuestionario específico.

Durante los años 2014, 2015 y 2016 se recopilaron 55 Informes, al azar, para conocer tales respuestas, los que correspondieron a practicantes de distintas pedagogías. Ellas se sintetizan a continuación, agrupadas en cuatro ámbitos, y separadas en juicios críticos y en sugerencias relacionadas con su experiencia como practicantes. Esta organización obedece a dos cuestiones de interés para la presente investigación, como fueron: "Realizar una reflexión personal profesional, o juicios críticos, en torno a la Práctica Docente en Orientación y Jefatura de Curso" y a indicar "Sugerencias para mejorar la Práctica en los establecimientos educacionales".



Resultados obtenidos y su análisis según categorías a priori del estudio:

Durante este proceso de formación práctica, el profesor aprende a vivir un rol docente, tanto como profesor orientador como de su propia disciplina, frente a un curso asignando. Esta vivencia se suele expresar en narraciones, sentimientos y emociones, las cuales se adjetivan en palabras, argumentaciones y/o dibujos.

En este caso se ha utilizado el informe final de la práctica en orientación y jefatura de curso, particularmente los dos aspectos antes citados para analizar dicha experiencia formativa del profesor en formación. Se presenta una síntesis del pensamiento de todos. Las respuestas se organizan en cuatro grupos de temas estimados significativos, los cuales corresponde a categorías a priori del estudio.

A) En relación con los Centros de Práctica

a. Comentarios referidos a la percepción crítica sobre la Práctica en Orientación y Jefatura de curso:

- Opinan que el rendimiento podría ser mejor, si los distintos profesores aplicaran criterios comunes frente a las exigencias para los distintos ámbitos de la práctica.
- No les agrada la permanente rivalidad entre algunos profesores las que dificultan la comunicación entre todos; la carencia de materiales de apoyo, porque se obliga al profesor practicante a redoblar los esfuerzos para desarrollar tareas como preparación de materiales, búsqueda y recopilación de informaciones y otras acciones. Todo ello afecta la realización de clases más entretenidas. (TV, videos, mapas, etc.).
- Se les dan pocas oportunidades para poner a prueba sus conocimientos y habilidades, aparte de que se les establecen muchas restricciones en los Centros educativos.
- Debería haber más concordancia entre lo que se espera que hagan y aquello que no los dejan hacer.

b. Para corregir lo anterior, sugieren que:

- Que los Centros de Práctica tengan mayor disposición para acoger practicantes, integrarlos a sus equipos de trabajo y ofrecerles oportunidades de desarrollo personal;
- Que los Centros respeten las reglas para desarrollar las actividades, eviten imponer normas arbitrarias, exigencias inapropiadas, horarios extensos y tareas inadecuadas.
- Se debería asegurar que sus evaluaciones sean objetivas y orientadoras de acciones de refuerzo o correctivas, clarificando los momentos de aplicarlas y revisando los criterios empleados para asignar puntajes, ponderaciones y conceptos.

B) En relación con los Profesores guías de los establecimientos

a. Algunos Comentarios críticos fueron:

- Casos de mala relación de algunos practicantes con sus docentes guías. La Universidad debería clarificar, con los directores(as) de los Centros, si su personal está dispuesto a recibir practicantes. Es ingrato trabajar con personas que impiden alguna autonomía, que parecen molestas y que se incomodan porque en "los niños perciben una mejor relación con el practicante que con ellos".
- Los/as Practicantes estiman que sus Guías o mentores no evalúan bien su desempeño. "No consideran que son principiantes que se esfuerzan y que procuran asumir sus responsabilidades del mejor modo posible".
- Se afirma que algunos Guías, al recibir practicantes, encuentran la ocasión para descargar en ellos todas



las responsabilidades de la atención del curso y se desvinculan totalmente de éste, al extremo que olvidan brindar apoyo o seguridad a sus reemplazantes. Una practicante afirmó que “mis compañeras no pudieron realizar lo que correspondía, por falta de apoyo de las Guías, y terminaron desmotivadas, mal evaluadas y frustradas”.

- Se logran satisfacciones y también desilusiones. Reclaman falta de paciencia de los docentes Guías hacia Practicantes, lo que les obliga a callar y a hacer lo que les es posible. Se percibe poco apoyo del Orientador/a y de los Profesores Jefes para atender a alumnos con problemas familiares y no permiten a los Practicantes preocuparse de ellos.

- Estiman que sus docentes Guías tienen horarios recargados y no disponen de tiempo para atender sus inquietudes o consultas, logrando escasos espacios de conversación en recreos o pasillos. Pero también suponen falta de voluntad, estimando que a los Practicantes los perciben como amenaza en su relación con los estudiantes.

- Otros lamentan que sus Guías confíen en que pueden desempeñar perfectamente el rol de profesor, olvidando que son inexpertos. Si llegan a cometer errores reciben muchas críticas que, pudiendo ser constructivas, las estiman hirientes y hasta dolorosas.

b. Para corregir lo anterior, sugieren que:

- La Práctica se realice en cursos con Profesores guías que acepten la llegada de practicantes. Hay casos en que a los Guías se les ordena recibirlos, y tal obligación deriva en futuras e inevitables dificultades.

- Se aclare, con los Profesores Guías, cuáles son todas las actividades por las cuales serán evaluados.

C) En relación con los Talleres de práctica y sus académicos.

a. Juicios críticos de los practicantes:

- Los profesores de ambos Talleres deberían planear en conjunto sus actividades y temas educativos, para evitar que éstas se repitan.

- Los Informes a elaborar deberían evitar que se dupliquen informaciones.

b. Sugerencias para mejorar:

- Los Talleres son muy importantes, pero los docentes deberían ser sólo asesores.

- Creen que podrían ser conducidos por ellos mismos, conforme a las inquietudes, problemas o necesidades que enfrentan, e intentar posibles y realistas soluciones.

- Si el profesor delegase su Taller en los propios practicantes, tendría más tiempo para supervisar en los Centros y potenciar su desempeño, preparar materiales, entrevistar a alumnos y apoderados y evitar que se les asignen actividades indebidas. Podrían analizar algunas fallas y deficiencias y ayudarían a corregir y enriquecer la Práctica.

D) En relación con Aspectos Personales de los propios practicantes:

a. Comentarios críticos:

- Señalan que “cometemos errores por inexperiencia”.

- Cuesta motivar a los educandos cuando muestran desinterés por nuestras innovaciones metodológicas.

- A veces enfrentamos educandos hostiles, bromistas e indisciplinados.

- Percibimos lejanía entre la Universidad y los Centros de Práctica.

- Existe escasa supervisión hacia nuestro trabajo y se nos ayuda poco.



- La Universidad y los Centros de práctica se despreocupan de nosotros.
- A los practicantes se nos asignan funciones que no corresponden.

b. Sugerencias para mejorar:

- Las horas de colaboración deberían relacionarse sólo con la Práctica.
- Debería conocerse las opiniones, juicios, sugerencias y críticas que nosotros registramos -aunque de manera anónima- especialmente en los Informes Finales.

A modo de síntesis, se reconoce que este espacio de formación docente inicial requiere de una nueva mirada en la construcción de conocimiento pedagógico del practicante. Falta una mayor discusión epistemológica, gnoseológica y metodológica sobre el modelo conceptual que subyace en dichas actividades formativas. Afirmaciones que se encuentran en consonancia con lo afirmado por Barrón Tirado (2015).

“Las epistemologías que guían las acciones de los profesores en su práctica, en el marco del currículum escolar, requieren analizarse críticamente a partir de la reflexión sobre sus concepciones y creencias y su modificación a través de la praxis” (Barrón Tirado, 2015, pág. 52).

En otras palabras, el dispositivo curricular organizado para la práctica profesional no responde a las necesidades de formación que requiere un practicante, según las expresiones contenidas en los informes finales de tales practicantes. Por lo cual se requiere revisar la actual concepción curricular que orienta la formación docente inicial, pues detrás de aquellas afirmaciones surgen diversas miradas críticas sobre el desempeño competente esperado de un profesor en formación. Cuestión que deberá ser abordada en un nuevo modelo de formación para profesores de la UdeC, sobre todo cuando se requiere explicitar la función orientadora del profesor jefe frente a sus estudiantes.

Conclusiones

Parfraseado las ideas de Rojas y Berger (2017) y en consonancia a los resultados del presente estudio, se puede afirmar que los profesores practicante se sienten poco preparados desde su formación inicial sobre como favorecer el desarrollo integral de sus alumnos, pero también se debe reconocer la realidad escolar que enfrentan estos profesores en formación, tiende a dificultar su desempeño orientador, al estar focalizado en otras labores priorizadas por el establecimiento. Situación que se complejiza al incorporar los objetivos fundamentales transversales, donde se promueven una dimensión socioemocional y desarrollo interpersonal de los alumnos del sistema educativo nacional.

Al mismo tiempo, mejorar la vinculación universidad – institución educativa, profesor orientador académico y profesor guía de la escuela, sería un interesante y fecundo dialogo epistemológico en la construcción del saber pedagógico en estos docentes. Por cierto, una reflexión crítica de los vínculos profesor – alumno permitiría la construcción de una identidad docente integral, ya que al revisar y modificar las experiencias iniciales docente se daría oportunidad para construir una mejor identidad docente, dado que estos resultados permitirían revisar los dispositivos curriculares contenidos en los actuales planes de formación docente. Desafío complejo y multifacético que enfrenta este docente practicante cuando intenta promover una educación integral de calidad.



Referencias bibliográficas

- BARRÓN TIRADO, Concepción (2015): "Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión". REDU. Revista de Docencia Universitaria, enero - abril 2015, 13 (1), 35-56
- CASTRO GONZÁLEZ, Leyla, (2002): "La Práctica Profesional en la formación inicial de profesores". Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Alumna de la Carrera de Educación Básica de la Universidad de Concepción. Prof. Guía Decler Martínez C., Concepción, primavera de 2002.
- COORDINACIÓN DE PRÁCTICA PROFESIONAL (2003): "Orientaciones sobre la Práctica Profesional. Programas, Guías y Pautas para su desarrollo". Documentos oficiales para los estudiantes que realizan práctica. Facultad de Educación, Universidad de Concepción. Años 1995 a 2003.
- CRAVERO, Silvia Ana Carla (2012): "Construcción de un dispositivo pedagógico para la práctica de formación II". IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. EN: sedici.unlp.edu.ar/bitstream/10915/21659/.../415-Construccion+de+un+dispositivo.pdf
- DEL LUJÁN DE LA BARRERA, Sonia (2002): "Práctica docente y pedagogía en la Universidad. Fundamentos de una docencia compartida". Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina, 2002. <http://www.Sdelabarreraum.Unrc.Edu.ar>
- DELORS, Jacques et al, "La Educación encierra un tesoro". México: Correo de la UNESCO, 1997.
- FUNDACIÓN CHILE (2006): "Manual de Gestión de Competencias para Instituciones Escolares de Fundación Chile". Cargo: Profesor de Asignatura Enseñanza Media. Fundación Chile. Santiago.
- MARTINIC, Sergio, Moreno, Rodrigo, Müller, Magdalena, Pimentel, Fernando, Rittershaussen, Silvia, Calderón, Maribel, & Cabezas, Héctor. (2014). "Análisis comparativo del componente de práctica en el currículo de formación profesional de médicos y profesores en la Pontificia Universidad Católica de Chile". Estudios pedagógicos (Valdivia), 40(1), 179-196. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100011>
- MINEDUC (2008): "Marco para la buena enseñanza", Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Santiago.
- PARRAGUEZ, Sonia et al. (2010), "El profesor jefe en la transversalidad", 3ª Edición, Universidad de Santiago de Chile. Santiago.
- ROJAS TORRES, Matías Ignacio y Christian Berger (2017): "El rol de las experiencias relacionales con profesores en la construcción identitaria de estudiantes de pedagogía". Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 54(1), 1-20.
- SOUTO, Marta. (2009). "Imaginario grupal y formaciones grupales en torno al saber". Revista do Centro de Educação UFSM. Santa Maria, Brasil (34:3. 437-452).



B7.- Rol del orientador- Deontología

ÉTICA Y DEONTOLOGÍA EN EL CAMPO DE LA PSICOLOGÍA DE LA ORIENTACIÓN.

Autor/as: Rodríguez, María Alejandra; Tejedor, María Corina; De Andrea, Nidia Georgina; Gómez, María Celeste.

Institución: Universidad Nacional de San Luis - Facultad de Psicología.

E-mail: mariacorinatejedor@gmail.com

Resumen

En el marco del Proyecto de Investigación Consolidado "Representaciones sociales de estudio, trabajo, percepción de sí mismo y anticipaciones de futuro en algunos ingresantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis", Código N°12-1218, período 2018-2021, Aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de San Luis, dirigido por la Dra. María Corina Tejedor, surge este trabajo, para el cual se tuvo en cuenta el análisis de textos sobre un proyecto realizado en Europa, denominado IMPROVE, y una publicación acerca de la situación de la Orientación en América Latina.

De ello emerge, entre otros, el interrogante sobre cuáles serían las competencias más idóneas, y qué disciplina sería la más pertinente para desempeñar tal práctica. El problema emerge de advertir que la misma es ejercida por profesionales de diversas disciplinas y sin la pertinente formación como especialistas en orientación.

Dicho campo está establecido dentro de las incumbencias de la profesión del psicólogo de acuerdo a la Ley del Ejercicio Profesional de la Psicología, de la República Argentina y la Ley Provincial del Ejercicio Profesional del Psicólogo en San Luis, N° XIV-0367-2004 (5700). Si bien, otros profesionales intervienen en tal campo, y lo enriquecen con sus aportes, vale aclarar, que es una función específica del psicólogo dado que el objetivo de la práctica es el sujeto y su desarrollo integral, desde la comprensión y reflexión sobre sí mismo y la interrelación con su entorno (Guichard, 2002, p.50).

Los objetivos son profundizar sobre las competencias requeridas en un profesional de la psicología para su desempeño como orientador; adquirir conocimientos sobre los paradigmas actuales en Psicología de la Orientación; indagar acerca de Códigos Deontológicos relativos al ejercicio del rol de psicólogo, especialista en Orientación; desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico respecto a la práctica profesional desde el punto de vista Ético.

La metodología empleada es el rastreo bibliográfico, llevado a cabo a partir de una exhaustiva búsqueda bibliográfica, con la expectativa de poder brindar un panorama sobre la situación actual respecto al campo de la Psicología de la Orientación y su relación con aspectos éticos.

De los resultados obtenidos emergen las competencias básicas que deberían tener los psicólogos dedicados a la orientación y el compromiso de todo profesional en dicha disciplina de adquirir una visión global sobre diversos saberes relacionados con su actividad, promoviendo además el trabajo interdisciplinario.

Las competencias estimadas serían: Técnicas, Profesionales, Sociales y Personales.

Como conclusión y en base a los resultados provenientes de la búsqueda bibliográfica, se estimaría que la forma-



ción y capacitación en función de dichas competencias, así como la reflexión sobre las fortalezas y debilidades observadas en el campo de orientación, sería condición indispensable para la formación del orientador. Al igual que el compromiso de actualizarlas permanentemente de acuerdo a los cambios imperantes en la sociedad en la cual se desempeñe (Mestres, 2012).

Por ende, se estimaría necesaria la reivindicación de la Psicología como disciplina indispensable en la formación de orientadores, sin dejar de advertir que tal campo de acción constituye una especialización. Por ello sería pertinente delimitar el rol, su corpus teórico y modalidades de acción, de forma integral en los ámbitos laboral, social y personal, adquiriendo el compromiso de una formación específica para el ejercicio en tal campo de intervención.

Palabras Clave: Orientación, Educación, Ética, Deontología

Referencias bibliográficas

- Colegio de Psicólogos de San Luis (s/f). *Código de Ética Profesional*. San Luis: Autor.
- Federación de Psicólogos de la República Argentina (1998/2013). *FePRA. Resolución Nro. 12/03. Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina*. Mar del Plata. Autor.
- Gobierno de la Provincia de San Luis (2004). *Ley Provincial del Ejercicio Profesional del Psicólogo en San Luis. Ley N° XIV-0367-2004 (5700)*. San Luis.
- Gonzalez Bello, J. (2008) *La orientación profesional en América Latina. Fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades* Revista Mexicana de Orientación Educativa. V5 N°13.
- Mestres, L. (2012) *Las competencias de los profesionales de la orientación*. Redacción de Educaweb. España. Recuperado de: <https://www.educaweb.com/noticia/2012/06/11/competencias-profesionales-orientacion-5576/>
- Nación Argentina (1985) *Ley N°23.277. De Ejercicio Profesional de la Psicología*. Buenos Aires. Autor.
- Nelson, R. (2012) *IMPROVE, proyecto europeo para el reconocimiento de competencias de los orientadores profesionales*. Recuperado de: <https://www.educaweb.com/noticia/2012/06/11/improve-proyecto-europeo-reconocimiento-competencias-orientadores-profesionales-5570/>

ETHICS AND DEONTOLOGY IN THE FIELD OF THE PSYCHOLOGY OF ORIENTATION.

Authors: Rodríguez, María Alejandra; Tejedor, María Corina; De Andrea, Nidia Georgina; Gómez, María Celeste.

Institution: Faculty of Psychology of the National University of San Luis.

E-mail: mariacorinatejedor@gmail.com

Main Theme: 1- Orientation in Education Field.

Ethics and Deontology.



Abstract

Within the framework of the Consolidated Research Project "Social representations of study, work, self-perception and anticipations of the future in some students of the Faculty of Psychology of the National University of San Luis", Code N ° 12-1218, period 2018 -2021, Approved by the Secretariat of Science and Technology of the National University of San Luis, directed by Dr. María Corina Tejedor, this work arises, for which the analysis of texts on a project carried out in Europe was taken into account, called IMPROVE, and a publication about the situation of Orientation in Latin America.

From this emerges, among others, the question about which would be the most suitable competencies, and which discipline would be the most pertinent to perform such a practice. The problem emerges from noticing that it is exercised by professionals from various disciplines and without the relevant training as guidance specialists.

This field is established within the scope of the profession of the psychologist according to the Law of Professional Practice of Psychology, of the Argentine Republic and the Provincial Law of Professional Practice of the Psychologist in San Luis, No. XIV-0367-2004 (5700). Although other professionals intervene in this field, and enrich it with their contributions, it is worth clarifying that it is a specific function of the psychologist since the objective of the practice is the subject and its integral development, from the understanding and reflection on himself and the interrelation with their environment (Guichard, 2002, p.50).

The objectives are to deepen the skills required in a psychology professional for their performance as counselor; acquire knowledge about the current paradigms in Orientation Psychology; inquire about Deontological Codes related to the exercise of the role of psychologist, specialist in Guidance; develop a reflective and critical thinking regarding professional practice from an ethical point of view.

The methodology used is the bibliographic tracking, carried out from an exhaustive bibliographic search, with the expectation of being able to provide an overview of the current situation regarding the field of Orientation Psychology and its relationship with ethical aspects.

From the results obtained, the basic competences that psychologists should have dedicated the orientation and commitment of all professionals in this discipline to acquire a global vision on various knowledge related to their activity, promoting interdisciplinary work.

The estimated competences would be: Technical, Professional, Social and Personal.

As a conclusion and based on the results from the bibliographic search, it would be considered that the training and qualification in function of said competences, as well as the reflection on the strengths and weaknesses observed in the orientation field, would be an indispensable condition for the formation of the counselor. As well as the commitment to update them permanently according to the changes prevailing in the society in which they perform (Mestres, 2012).

Therefore, it would be considered necessary to claim psychology as an indispensable discipline in the training of counselors, while noting that such field of action constitutes a specialization. Therefore, it would be pertinent to define the role, its theoretical corpus and modes of action, in an integral way in the labor, social and personal spheres, acquiring the commitment of a specific training for the exercise in such field of intervention.

Keywords: Guidance, Education, Ethics, Deontology



ÉTICA E DEONTOLOGIA NO CAMPO DA PSICOLOGIA DA ORIENTAÇÃO.

Autores: Rodríguez, María Alejandra; Tejedor, María Corina; De Andrea, Nidia Georgina; Gómez, María Celeste.

Instituição: Faculdade de Psicologia. Universidade Nacional de San Luis.

E-mail: mariacorinatejedor@gmail.com

Eixo temático: 1- A orientação no campo educacional

Ética e deontologia.

Resumo

No marco do Projeto de Pesquisa Consolidada “Representações sociais de estudo, trabalho, autopercepção e antecipações do futuro em alguns alunos da Faculdade de Psicologia da Universidade Nacional de San Luis”, Código N ° 12-1218, período 2018 -2021, Aprovado pela Secretaria de Ciência e Tecnologia da Universidade Nacional de San Luis, dirigida pela Dra. María Corina Tejedor, este trabalho surge, para o qual a análise de textos sobre um projeto realizado na Europa foi levada em conta, chamado IMPROVE, e uma publicação sobre a situação da Orientação na América Latina.

Daí emerge, entre outros, a pergunta sobre quais seriam as competências mais adequadas, e qual disciplina seria a mais pertinente para realizar tal prática. O problema emerge de perceber que é exercido por profissionais de diversas disciplinas e sem a formação relevante como especialistas em orientação. Este campo está estabelecido no âmbito da profissão do psicólogo segundo a Lei de Exercício Profissional de Psicologia, da República Argentina e a Lei Provincial de Prática Profissional do Psicólogo em San Luis, nº XIV-0367-2004 (5700). Embora outros profissionais intervenham nesse campo, e o enriquecem com suas contribuições, vale esclarecer que é uma função específica do psicólogo, pois o objetivo da prática é o sujeito e seu desenvolvimento integral, a partir da compreensão e reflexão sobre si mesmo. e a inter-relação com o meio ambiente (Guichard, 2002, p.50).

Os objetivos são aprofundar as habilidades necessárias em um profissional de psicologia para o seu desempenho como conselheiro; adquirir conhecimento sobre os paradigmas atuais em Psicologia de Orientação; indagar sobre os Códigos Deontológicos relacionados ao exercício do papel de psicólogo, especialista em Orientação; desenvolver um pensamento reflexivo e crítico sobre a prática profissional do ponto de vista ético.

A metodologia utilizada é o acompanhamento bibliográfico, realizado a partir de uma exaustiva busca bibliográfica, com a expectativa de poder fornecer uma visão geral da situação atual em relação ao campo da Psicologia de Orientação e sua relação com os aspectos éticos.

A partir dos resultados obtidos, as competências básicas que os psicólogos deveriam ter dedicado a orientação e o comprometimento de todos os profissionais desta disciplina para adquirir uma visão global sobre os diversos saberes relacionados à sua atividade, promovendo o trabalho interdisciplinar.

As competências estimadas seriam: Técnico, Profissional, Social e Pessoal.

Em conclusão, e com base nos resultados da pesquisa bibliográfica, estimamos que o treinamento com base nessas competências e reflexão sobre os pontos fortes e fracos observados no domínio da orientação, seria um pré-requisito para a formação de conselheiro. Assim como o compromisso de atualizá-los permanentemente de acordo com as mudanças vigentes na sociedade em que atuam (Mestres, 2012).

Portanto, seria considerado necessário reivindicar a psicologia como uma disciplina indispensável na formação de conselheiros, observando que tal campo de ação constitui uma especialização. Seria, portanto, conveniente



definir o papel, o seu corpus teórico e modalidades de ação integralmente no trabalho, social e pessoal, fazer um compromisso para uma intervenção específica exercício de treinamento neste campo.

Palavras-chave: Orientação, Educação, Ética, Deontologia





ÉTICA Y DEONTOLOGÍA EN EL CAMPO DE LA PSICOLOGÍA DE LA ORIENTACIÓN.

Autor/as: Rodríguez, María Alejandra; Tejedor, María Corina; De Andrea, Nidia Georgina.

Institución: Universidad Nacional de San Luis - Facultad de Psicología.

E-mail: mariacorinatejedor@gmail.com

Eje Temático: 1- La Orientación en el Campo Educativo.

Ética y deontología.

El presente trabajo surge en el marco del Proyecto de Investigación "Representaciones sociales de estudio, trabajo, percepción de sí mismo y anticipaciones de futuro en algunos ingresantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis", a realizarse durante el período 2018-2021.

En el mismo se tuvo en cuenta el análisis de textos acerca de un proyecto realizado en Europa, denominado IMPROVE, y una publicación sobre la situación de la Orientación en América Latina. Además se han considerado indispensable, incorporar las pautas éticas propias de la orientación, dada la invaluable presencia en el ámbito del ejercicio profesional.

A partir de los trabajos antes mencionados emerge, entre otros, el interrogante respecto a cuáles serían las competencias más idóneas, y qué disciplina sería la más pertinente para desempeñar tal práctica. De ello, además, emana la consideración de una problemática de suma relevancia, la cual consistiría de advertir que en Orientación, el desempeño es ejercido por profesionales de diversas disciplinas, sin la pertinente formación como especialistas en la materia, lo cual conllevaría a reflexionar sobre el propio accionar como psicólogos/as y las aspiraciones a seguir a fin de realizar adecuadamente el rol de orientador/a.

Dicho campo está establecido dentro de las incumbencias de la profesión del psicólogo de acuerdo a la Ley del Ejercicio Profesional de la Psicología, de la República Argentina y la Ley Provincial del Ejercicio Profesional del Psicólogo en San Luis, N° XIV-0367-2004 (5700). Si bien, otros profesionales intervienen en tal campo, y lo enriquecen con sus aportes, debemos aclarar, que según manifestaciones de Jean Guichard, uno de los autores más emblemáticos del paradigma actual, que el ejercicio de la práctica de Orientación es una función específica del psicólogo dado que el objetivo de la práctica es el sujeto y su desarrollo integral, desde la comprensión y reflexión sobre sí mismo y la interrelación con su entorno. (Guichard, 2002, p.50)

En cuanto a los objetivos del presente escrito, se puede manifestar que los mismos conllevarían a atender sobre cuatro aspectos en particular. Los mismos serían: profundizar acerca de las competencias requeridas en un profesional de la psicología para su desempeño como orientador/a; adquirir conocimientos sobre los paradigmas actuales en Psicología de la Orientación; indagar acerca de Códigos Deontológicos relativos al ejercicio en Orientación; desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico respecto a la práctica profesional desde el punto de vista Ético.

La metodología empleada ha sido el rastreo bibliográfico, llevado a cabo a partir de una exhaustiva búsqueda de bibliografía, con la expectativa de poder brindar un panorama sobre la situación actual acerca de la Orientación.

A raíz de los resultados observados en base a los textos consultados, se podrían delimitar las competencias básicas con las que deberían contar los psicólogos dedicados al ámbito de la orientación, así como la observación respecto al compromiso de todo profesional en dicha disciplina, particularmente por adquirir una visión global sobre diversos saberes relacionados con su actividad, promoviendo además el trabajo interdisciplinario.

En 2003, la Asamblea General de la AIOEP, aprobó un documento donde se definían las competencias a que todo/a orientador/a debe aspirar. Agrupadas en dos grandes categorías, se delimitaban en Centrales y en Es-



pecíficas, encontrando dentro del segundo grupo, diez subcategorías que en su conjunto daría cuenta de las áreas o instancias en que sería necesaria su participación. La primera refleja el modo en que un profesional debe formarse y especializarse en orientación y el modo en que debe desempeñar su rol, así como también la relación que debe establecer con sus colegas, siempre teniendo en consideración la contextualización de sus prácticas. En la segunda se especifican tareas específicas dentro de las áreas de Diagnóstico, Orientación Educativa, Desarrollo de carrera, Counseling, Información, Consulta, Investigación, Gestión de Programas y Servicios, Desarrollo Comunitario y Empleo, pudiendo leerse como espacios indiscutibles para el accionar de orientadores/as. (AIOEP, 2003)

Lecturas como la de David Pérez Ruiz, quien se desempeña en el área de Investigación y Proyectos de la Secretaría de Formación de la Unión General de Trabajadores, estima que las competencias en orientación, podrían agruparse en cuatro áreas: Técnicas, inherentes al conocimiento sobre teorías y su implementación; Profesionales, vinculadas al ejercicio de la Orientación, esta comprende habilidades de planificación y organización, como también investigación, gestión de información, implementación de contenidos y estrategias en pos del desarrollo del sujeto; Sociales, las cuales refieren a habilidades comunicacionales, de trabajo en equipo, de negociación y otras afines a las instancias de interacción entre las personas; y Personales, que incluyen habilidades sociales, de resolución de conflictos, de destreza en el manejo de situaciones de tensión, de aprendizaje permanente, la capacidad de tomar decisiones, creatividad, capacidad de síntesis, entre otras.

Los señalamientos de los profesionales que intervinieron en el proyecto atañen a los programas de formación, aludiendo a que estos sólo se abocan a las competencias técnicas, dejando de lado los otros tres grupos mencionados anteriormente, acarreando una carencia significativa en el aprendizaje de la profesión. Por ello es que propone una formación integral de la persona, atravesada por la adopción de una actitud de responsabilidad en su accionar. De igual modo observaron la necesidad de prepararse para acompañar a personas que deben hacer frente a la incertidumbre que depara el futuro, estimulando la autonomía y responsabilidad y autodeterminación de los sujetos.

Una de las Asociaciones que nuclean profesionales orientadores/as, en este caso a nivel internacional, es la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (AIOEP), la cual dio origen al proyecto antes mencionado, cuyo objetivo era dilucidar las competencias requeridas para acreditarse como orientadores/as profesionales. Vale decir que de la investigación enmarcada en tal proyecto surgieron temas de gran consideración. A partir del mismo se vislumbraron fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades, en torno al curso que se ha ido forjando en la actividad.

Respecto a las fortalezas, se consideraron como tales la redacción de legislaciones que respaldan la profesión, la creación de asociaciones que nuclean especialistas de la disciplina, la organización de congresos, los cuales favorecen el intercambio de ideas, pensamientos, problemáticas, teorías, experiencias y prácticas de profesionales dedicados al campo de la Orientación, consolidando incluso redes que fortalecen la práctica y el enriquecimiento profesional.

Acerca de las debilidades, se destacó la dificultad para identificar consensuadamente, el marco teórico y autores en quien sustentar el ejercicio del rol profesional. De igual manera, se consideró imperioso accionar de modo reflexivo sobre la propia práctica como orientador/a.

En relación a las amenazas que pesa sobre la práctica en orientación, dirá González Bello (2008), que una de las más notorias, es la contratación de profesionales de otras disciplinas para llevar a cabo el proceso. Esto es de fundamental importancia, más aun si lo planeamos como argumento, junto a la observación de Guichard, acerca de la reivindicación de la Psicología como disciplina más pertinente para llevar adelante el ejercicio de la Orientación.

En cuanto a las Oportunidades, concebidas como aquello que favorece el desarrollo de la actividad, se aduce como factor de resonancia, el valor que desde el ámbito internacional se le brinda a la Orientación, el fortalecimiento en el área a través de la inclusión de las nuevas tecnologías de Información y Comunicación, el desafío



de implementar nuevas estrategias en función del contexto donde se actuará, trabajar con nuevos enfoques y abordajes de intervención, siendo de fundamental importancia el trabajo interdisciplinario y la transdisciplinariedad, planificando su accionar teniendo presentes las de áreas de salud, educación, trabajo y desarrollo social. Finalmente, se estima la envergadura que atañe tener como proyecto la idea de trabajar sobre una Orientación para América Latina. (Mestres, 2012)

Las experiencias antes mencionadas y las posteriores observaciones sobre las mismas, ha sido de gran valor, dado que en sí misma ha sido una instancia de aprendizaje, pues ha posibilitado el trabajo de autoconocimiento y reflexión sobre sí mismo, al haberse replanteado el propio accionar que como orientadores/as llevaban a cabo y el modo en que se ejerce. (Nelson, 2012)

Como se mencionó en párrafos anteriores, en América Latina también se ha reflexionado sobre las Fortalezas, Debilidades, Amenazas, Oportunidades en el marco del ejercicio de la Orientación, a fin de incrementar conocimientos y adaptarlos de acuerdo a las necesidades del contexto socio-histórico latinoamericano.

Desde tales latitudes, profesionales de renombre buscan desalienar al sujeto, ayudarlo a tomar consciencia de sí mismo, orientarlo bajo la prerrogativa que orientarse no sólo significa encontrar un trabajo, debido a que abarca todos los ámbitos donde se desenvuelve el ser humano, y advirtiendo la importancia que lo social tiene en todo este proceso.

En la conferencia de la AIOEP que tuvo lugar en el año 2003, en Berna, John Krumboltz efectuó indicaciones que establecían que como objetivo, la Orientación Vocacional Profesional tiene como función el posibilitar la construcción de una vida satisfactoria, más allá de lo vocacional, educacional o laboral, que pueden estar implicados en la toma de decisión, pero el foco se hallaría puesto en la construcción del individuo, por sí mismo, de manera holística. También señaló que por medio del empleo de tests no se decide una ocupación. Finalmente denota que la Orientación debe propiciar acciones exploratorias.

Como conclusión y en base a los resultados provenientes de la búsqueda bibliográfica, se estimaría que la formación y capacitación en función de dichas competencias, así como la reflexión sobre las fortalezas y debilidades observadas en el campo de orientación, sería condición indispensable para la formación del orientador. Al igual que el compromiso de actualizarlas permanentemente de acuerdo a los cambios imperantes en la sociedad en la cual se desempeñe. (Mestres, 2012)

Lo antes dicho tiene su representación también desde normas éticas, y debido a ser la Asociación de la cual otras afines a la disciplina, toman como propio su Código de Ética, es que nos basaremos en las pautas éticas de la Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional (AIOEP). Desde dicha institución, se estima el rol de sus miembros como Agentes de Cambio. Entre los principales objetivos, el compromiso con la obligación de respetar la dignidad de la persona ocupa un lugar preponderante. Se deja constancia también de la prerrogativa de no imponer valores propios al/la consultante, de extrema importancia se considera evitar formas opresivas en las prácticas, de la índole de discriminación o perpetuar desigualdades sociales. Debiendo actuar en base a la consideración de la persona de manera holística, a fin de poder intervenir abordando al/la consultante desde la integración de todos los aspectos que hacen a la conformación del ser.

Asimismo, se promueven relaciones de colaboración y cooperación entre colegas, quienes en caso de tener que realizar interconsulta, deben regirse según lo establecido desde el Principio de Confidencialidad.

La actualización y capacitación permanente es otro tema que recibe particular atención y se constituye en un compromiso de todo profesional que pretenda realizar su actividad de modo adecuadamente actualizado. Involucrando incluso la instancia de la/s supervisión/es.

Por ende, se estimaría necesaria la reivindicación de la Psicología como disciplina indispensable en la formación de orientadores, sin dejar de advertir que tal campo de acción constituye una especialización. Por ello sería perti-



nente delimitar el rol, su corpus teórico y modalidades de acción, de forma integral en los ámbitos laboral, social y personal, adquiriendo el compromiso de una formación específica para el ejercicio en tal campo de intervención.

Palabras Clave: Orientación, Educación, Ética, Deontología

Referencias bibliográficas

- Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (2003) *Competencias Internacionales para los Profesionales de Orientación y Educación*. Autor.
- Colegio de Psicólogos de San Luis (s/f). *Código de Ética Profesional*. San Luis: Autor.
- Federación de Psicólogos de la República Argentina (1998/2013). FePRA. Resolución Nro. 12/03. *Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina*. Mar del Plata. Autor.
- Gobierno de la Provincia de San Luis (2004). *Ley Provincial del Ejercicio Profesional del Psicólogo en San Luis*. Ley N° XIV-0367-2004 (5700). San Luis.
- Gonzalez Bello, J. (2008) *La orientación profesional en América Latina. Fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades* Revista Mexicana de Orientación Educativa. V5 N°13.
- Guichard, J. (2002) *Los dos pilares de las prácticas en orientación. Fundamentos conceptuales y finalidades sociales*. En Aisenson, D. y equipo, *Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*. P.37-63.
- Mestres, L. (2012) *Las competencias de los profesionales de la orientación*. Redacción de Educaweb. España. Recuperado de: <https://www.educaweb.com/noticia/2012/06/11/competencias-profesionales-orientacion-5576/>
- Nación Argentina (1985) *Ley N°23.277. De Ejercicio Profesional de la Psicología*. Buenos Aires. Autor.
- Nelson, R. (2012) *IMPROVE, proyecto europeo para el reconocimiento de competencias de los orientadores profesionales*. Recuperado de:
<https://www.educaweb.com/noticia/2012/06/11/improve-proyecto-europeo-reconocimiento-competencias-orientadores-profesionales-5570/>



EL ROL DEL PSICOPEDAGOGO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE FORMOSA

Autoras: Lic. Mirian Gigli: miriangigli@hotmail.com- Lic. Silvia Villarreal- Lic. Erico Emilse

Institución: Universidad Nacional de Formosa-Facultad de Humanidades

Modalidad de trabajo: comunicaciones libres.

RESUMEN

El proyecto de investigación: "Los saberes del rol del psicopedagogo en el ámbito educativo", surgió como una necesidad de buscar en el rol de este profesional las funciones que le competen, las que los mismos psicopedagogos creen que deben ser y las que les otorgan quienes realizan demandas en ese contexto.

El objetivo fue reconocer en los psicopedagogos aquello que los define en el marco de una tarea preventiva, centrada en la institución como un todo, en los grupos que la componen y su relación con el objetivo que persiguen.

La metodología aplicada respondió a un enfoque cuantitativo y cualitativo.

Consistió en un estudio exploratorio-descriptivo. Las técnicas de recopilación de datos fueron: entrevistas semiestructuradas, observación y análisis de documentaciones que den cuenta de las funciones o actividades del psicopedagogo/a.

La unidad de análisis la constituyen los psicopedagogos que trabajan en instituciones educativas.

Se incorporaron tres preguntas centrales, relacionadas con los objetivos:

1. ¿Cuáles deberían ser las funciones del psicopedagogo en el ámbito institucional?
2. ¿Cuáles son las demandas más habituales que la institución le realiza al psicopedagogo?
3. ¿Cuáles son las actividades cotidianas que realmente realiza en el establecimiento donde desempeña sus funciones?

Las encuestas se aplicaron a los psicopedagogos/as, que desarrollan sus tareas en instituciones educativas del nivel primario y secundario de la ciudad de Formosa.

Las encuestas aplicadas se centraron en tres ejes: el deber ser; las demandas que se plantean y las actividades que llevan a cabo cotidianamente.

El análisis de los resultados obtenidos de las encuestas realizadas en la investigación "Los saberes del rol del psicopedagogo en el ámbito educativo" durante el período 2015-2017, muestran lo que Deberían hacer los psicopedagogos en las instituciones educativas, lo que hacen realmente y las demandas que reciben.

Con respecto al eje del Deber ser, se visualiza un predominio de acciones de orden preventivo, donde el asesoramiento y el acompañamiento en el proceso de enseñanza – aprendizaje aparece como característica sobresaliente.

Con respecto a lo que realmente hacen, se observan acciones preventivas como la realización de talleres, asesoramiento, orientación vocacional, seguimiento en proceso enseñanza – aprendizaje, aplicación de técnicas de estudio, mediación escolar, entre otras.

Las demandas realizadas por los actores institucionales son los problemas de aprendizaje o problemas de conductas que obstaculizan el desarrollo del proceso enseñanza y de aprendizaje.

El psicopedagogo que trabaja en escuela, sabe de la presión que ejercen los maestros y profesores para que los



alumnos sean atendidos individualmente y que resuelvan los llamados “casos problema”, pero reconocen que es imposible dar soluciones a los casos puntuales debido al número importante de las demandas.

El psicopedagogo, en ocasiones, realiza su planificación anual enfatizando la tarea preventiva, pero la mayoría de las acciones quedan postergadas cuando salen a “apagar incendios” de acuerdo a las demandas solicitadas por los directivos y docentes.

Una comparación de resultados obtenidos entre el “Deber ser”, “lo que realmente realizan” y “demandas” refleja que los actores institucionales, sean directivos o docentes, demandan al psicopedagogo que realicen actividades de carácter asistencial y en un bajo porcentaje que realicen actividades preventivas.

Conclusión: En relación con el profesional psicopedagogo, tanto los directivos como los docentes de los establecimientos educativos, tienen poca claridad respecto del rol del psicopedagogo en el ámbito institucional. Esto se pone de manifiesto en el tipo de demandas que se efectúan.

En las encuestas se registra un alto porcentaje como distorsión del rol del psicopedagogo en cuanto al eje referido a las demandas que realiza la Institución educativa al profesional. Las mismas se registran como: ocuparse de las inasistencias de los alumnos, control a los alumnos para que completen las carpetas, estar en el comedor en la hora del desayuno o merienda, quedar a cargo de los turnos semanales, encargarse de la venta de pastelitos y de rifas obligatorias que realiza la institución para recaudar fondos.

Estas respuestas muestran, de alguna manera, que dichas demandas traducidas en actividades, afectan el desarrollo de las tareas consideradas específicas del quehacer psicopedagógico.

Esta situación podría responder a que los directivos y docentes, desconocen el rol del psicopedagogo en el ámbito institucional.

Palabras claves: psicopedagogo, Instituciones educativas, Rol, Saberes.

Bibliografía:

- Barembli, G. (2006). *Compendio de análisis institucional y otras corrientes*. Buenos Aires (Argentina): Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- Bleger, J. (1977). *Psicología de la conducta*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bleger, J. (1985). *Psicohigiene y psicología institucional*. Cap.: *La dinámica institucional*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Enríquez, E. (2000) *El análisis Institucional del seminario de Doctorado en Fac. de Filosofía y Letras de la U.B.A.*, Buenos Aires, Argentina.
- Fernández, A. (1984). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires, Argentina: Edit. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2010). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Fernandez, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Garay, L. (1996) *La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y Reflexiones en I. Butelman (1° edición) Pensando las Instituciones* (pp. 126 – 158). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Crema, M. (1996) *La Psicopedagogía Institucional en la Escuela en I. Butelman (1° edición) Pensando las Instituciones* (pp. 159 – 182). Buenos Aires, Argentina: Paidós.



- Jaitín, R.. (1998) *El Psicólogo educacional, el educador y la institución*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones búsqueda.
- Louro, R. (2001) *El análisis institucional. Segunda parte: Las intervenciones institucionales*. Buenos Aires, Argentina: Editores Amorrortu. Cuarta reimpresión.
- Mastache A., Monetti E., Aiello B. (2014) *Trayectorias de estudiantes universitarios: Recursos para la enseñanza y la tutoría en Educación Superior*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Malacalza S. y Cruz V. (2009) *Escenario social complejo. La construcción interdisciplinaria de la intervención*. La Plata, Argentina: Editorial de la Campana.
- Müller, M. (1987) *Aprender para ser*. Buenos Aires, Argentina: Edit. Bonum.
- Müller, M. (2013) *Formación docente y psicopedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Edit. Bonum.
- Passano, S. *Cuestiones epistemológica en Psicopedagogía clínica (2001)*. FORT DA Revista de Psicoanálisis para niños. N° 3. Recuperado el 21 de abril de 2014
- Piotti, L. y Lupiañez, S. (2002) *Análisis Institucional y Vínculos de convivencia escolar*. Córdoba, Argentina: comunic-arte.
- Polcan, H. (1992) *Psicología de las Instituciones*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paulinas.
- SelviniPalazzoli M. (1997) *El mago sin magia*. Buenos Aires, Argentina: Edit. Paidós Educador.
- Souto, M. (1996) *Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional en I. Butelman (1° edición) Pensando las Instituciones (pp. 77 – 125)*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Visca, J. (1991) *Psicopedagogía- Nuevas Contribuciones*. Río de Janeiro. Editora Nove Fronteira

Documentos e Instrumentos Legales:

- Legislatura de la Provincia de Formosa (1997). *Ley N° 1243; Ejercicio de la profesión del Psicopedagogo*. Publicada en el Boletín Oficial N° 6070 con fecha 10 de diciembre de 1997.
- Universidad Nacional de Formosa (2007). *Plan de estudios de la carrera de Psicopedagogía, aprobado por Resolución 1563/07 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación*.
- Universidad Nacional de Formosa (2002). *Plan de la Licenciatura en Psicopedagogía, aprobado por Resolución N° 115/2002 del Ministerio de Educación de la Nación*.
- Ministerio de Cultura y Educación de Nación (1984). *INCUMBENCIAS PROFESIONALES DEL TÍTULO DE PSICOPEDAGOGO aprobadas por Resolución N° 2473/84*.
- Dirección de Planeamiento Educativo. Ministerio de Cultura y Educación (1998). *Diseño Curricular E.G.B. 3. Capítulo II: Orientación y Tutoría*.
- Servicio Técnico Interdisciplinario - Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Formosa. *Documento MISIONES Y FUNCIONES DE LOS EQUIPOS TÉCNICOS INTERDISCIPLINARIOS CON SEDE EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA*. Extraído de la página oficial del Ministerio de Cultura y Educación el 9 de septiembre de 2015.
- Consejo Federal de Educación (2014). *“PAUTAS FEDERALES PARA EL ACOMPAÑAMIENTO Y LA INTERVENCIÓN DE LOS EQUIPOS DE APOYO Y ORIENTACIÓN ESCOLAR QUE TRABAJAN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO”*, aprobado por Resolución N° 239/14 – Anexo II.



EL ROL DEL/LA ORIENTADOR/A SOCIAL SOCIÓLOGO/A EN EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR EN PROVINCIA DE BUENOS AIRES: UNA REFLEXIÓN A PARTIR DE EXPERIENCIAS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL Y NIVEL PRIMARIO EN BERAZATEGUI, LANÚS Y LA MATANZA

Autores: Blanco, Gabriela Viviana; Bojanich, Laura

Institución: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales

E-mail: gabrielavblanco@gmail.com

Introducción

En el presente trabajo, realizaremos una reflexión con carácter de investigación exploratoria-descriptiva acerca del rol del/la Orientador/a Social con formación en Sociología en Equipo de Orientación Escolar en provincia de Buenos Aires, Argentina. Para esto partimos de experiencias de intervención en instituciones educativas de nivel primario y nivel inicial en los partidos de Berazategui, La Matanza y Lanús.

En ese sentido, consideramos el encuadre de los marcos normativos, en diálogo con perspectivas teórico-metodológicas en la formación del/la Sociólogo/a con aportes de la Psicología de la Orientación, considerando la cuestión institucional, comunitaria y los paradigmas en disputa en las intervenciones.

La cuestión institucional

Al referirnos a la cuestión institucional, es necesario tener un enfoque particular de la institución, por lo cual es necesario retomar nociones de la sociología comprensiva, la sociología fenomenológica e incluyendo desarrollos de la psicología institucional y de la orientación, que consideran lo institucional como una combinación de lo constitucional y lo adquirido por el sujeto, constituyendo una dimensión del comportamiento, las instituciones configuran la trama de sostén de la vida social y el andarivel por el que el sujeto humano encuentra orientación para entender y decodificar su mundo de vida (Fernández, 2001), en este sentido, el individuo al ingresar y formar parte de una institución se enfrenta a lo institucional, al problema de la socialización en la particular cultura del establecimiento. a la que se incorpora con una personalidad que regula y selecciona.

Por otro lado, vale recalcar, que los aspectos del comportamientos racional con arreglo a fines marcan el accionar del sistema educativo fuertemente a través del plexo normativo que regula la organización, roles y funciones al interior de las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires, como por ejemplo la ley 13.688/2007 de Educación Provincial y ley Provincial N° 13.298/2006 de Promoción y protección integral de derechos de los niños, niñas y adolescentes, como así también distintas disposiciones, resoluciones y comunicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (D.G.C.y E., 2008).

Ahora bien, teniendo en cuenta lo anterior: ¿De qué manera el/la Orientador/a Social con formación en Sociología aporta en las intervenciones?

Desde la expertise profesional, en primer lugar respecto a lo institucional, es preciso considerar los distintos actores institucionales; en ese sentido, consideramos el rol del equipo directivo, docentes y auxiliares. El Equipo de Orientación Escolar, también forma parte de la institución. Al respecto, es de suma importancia tomar en consideración



las relaciones institucionales llevadas a cabo por estos actores; y la consideración de la institución organizada bajo reglas formales racionales, que regulan los distintos roles llevados a cabo en la institución. Desde la perspectiva de Max Weber (1996); en la institución entonces se obedece a reglas formales, en pos de cumplir los fines institucionales; es decir, son de carácter impersonal, y por ende, van más allá de las relaciones personales sino que lo que se regula son las funciones, aquí el carácter de la acción es racional con arreglo a fines. Ahora bien, ¿Como un/a Sociólogo/a en su rol de Orientador/a Social interviene teniendo en cuenta estos marcos teóricos?. ¿Qué problemáticas se presentan en las instituciones educativas?. En primer lugar, podemos mencionar que dichas instituciones están inmersas en una comunidad en particular, y las personas que trabajan en la misma, poseen sus propias historias, sus formas de pensar, sentir y de actuar (García Ferrando, 1995), es decir, en las mismas, irrumpen diversos valores, ideas, creencias, actitudes, comportamientos (Aledo y Dominguez, 2001), producto de lo adquirido en los procesos de socialización. En este sentido, los conflictos al interior de las instituciones, refieren muchas veces a cuestiones de tipo personales, por lo cual, teniendo en cuenta los fines de la institución basado fundamentalmente en el hacer cumplir el derecho a la educación de niños y niñas, resulta pertinente la observación atenta de los vínculos institucionales, y en su unidad mínima, es decir, la interacción. Pues bien, ¿Esa interacción es preciso sea puramente racional? ¿Qué ocurre con lo afectivo? ¿Somos meros acatadores/as de reglas estatuidas?. No. Teniendo en cuenta los presupuestos de Max Weber, en una institución pueden aparecer relaciones informales, es decir, que se refieren más a los vínculos personales y/o afectivos. Pero es preciso que las mismas se manifiesten en pos de los fines institucionales que mencionamos más arriba. El conflicto, lo problemático surge cuando dichas relaciones informales, no aportan a los fines institucionales. De acuerdo a todo lo expuesto. ¿Qué características tiene la orientación llevada a cabo por el/la Orientador/a Social? ¿Cómo puede intervenir tratando de desentrañar estos conflictos?. He aquí el aporte de la Sociología comprensiva (Max Weber, 1996), Sociología fenomenológica (Schutz y Luckmann, 2009) y la Psicología de la Orientación (Aisenson,; Savickas et.al, 2009) . Respecto a la primera, nos referimos, a la comprensión de las actitudes, y acciones a partir de los valores que porta la persona, y que la acción de la misma posee un determinado sentido. Al respecto entonces, resultan herramientas útiles, el considerar, el “acervo de conocimiento”, que la persona posee a partir de su mundo de la vida cotidiana (Schutz y Luckmann, 2009). Dicho acervo de conocimiento refiere a “un acervo de experiencia previa” tanto de experiencias inmediatas como aquellas que son transmitidas por los demás. Acorde con lo anterior es preciso considerar a la persona desde una perspectiva integral y holística (Savickas et.al, 2009), y que la/el docente se implique en los problemas cotidianos en la institución educativa, de forma activa, de manera tal que participe en la resolución de los conflictos. Teniendo en cuenta, las situaciones frecuentes de “demanda” por parte de docentes a los Equipos de Orientación Escolar”, lo anterior, aporta a ayudar al docente a orientarse (Aisenson, et.al, 2007) e incentivar su autonomía, revalorizando su rol; y que el trabajo en la institución apunte a “trabajar en equipo”, a articular entre los diversos actores y no a derivar situaciones. Ahora bien, si consideramos el “acervo de conocimiento”, ¿Cómo nos aporta para la orientación? Al respecto, podemos decir, que en las instituciones educativas, de acuerdo a nuestra experiencia, es habitual las formas de relacionamiento donde atraviesan cuestiones personales, afectivas. Es decir, lo racional del rol, queda subsumido en lo afectivo-emocional, afectando a los fines de la institución educativa.

Teniendo en cuenta estas situaciones, resulta conveniente trabajar sobre aquel acervo de conocimiento adquirido en la cotidianeidad, considerando siempre los fines institucionales, en el marco de las normativas vigentes y el proyecto institucional. Es decir, reflexionar, analizar con la/el docente, directivo, secretaria/o en relación a sus experiencias y conocimientos, de forma tal que aporten a lo anterior, y posicionadas/os desde el rol, la función al interior de la institución.

En concomitancia, relacionado a lo anterior, el orientador social socióloga/o puede en relación a las familias de los estudiantes, revalorizar la función socializadora de la institución escuela, en el sentido de brindar marcos de referencia frente a la pluralidad de sentidos y los procesos de desinstitucionalización producto de la caídas de los basamentos trascendentales que marcaron los rasgos identitarios de toda una generación como es la idea de Estado



Nación y de progresividad social y en el aprendizaje a través de la secuencialidad y gradualidad de los contenidos de enseñanza. Aquí el Orientador Social sociólogo/a puede aportar su capacidad mediadora de los sentidos y la construcción de reglas inmanentes para la convivencia escolar, social y comunitaria (Corea C. y Lewkowicz, 2011). La crisis de sentido y los procesos de desinstitucionalización se pueden leer desde distintos aspectos de la realidad escolar, como son las desventajas socio-educativas y déficit de habilidades socioafectivas y comunitarias de los estudiantes necesarias para el aprendizaje escolar, en la ausencia de alianzas entre la escuela y la familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje que redundan en indicadores graves de ausentismo y sobreadad escolar, entonces el orientador social puede analizar y aportar estas conceptualizaciones para desterrar estigmatizaciones y hasta la patologización de los estudiantes que pueden tener lugar desde la práctica docente. Es evidente que los aspectos sociales y comunitarios que hacen a las condiciones sociales de educabilidad quedan soslayados y, por lo tanto, su visibilidad amerita una revisión de las prácticas de enseñanza y la necesaria comprensión de los estilos de aprendizaje de cada estudiante, como así su contextualización.

Asimismo, el Orientador Social sociólogo/a es capaz de analizar la vigencia de dos paradigmas en disputa tanto a nivel intrainstitucional y a nivel comunitario entre los distintos sectores institucionales productores de derechos. Desde el punto de vista de los actores integrantes de estos equipos interdisciplinarios, se puede dar una diversidad de criterios de intervención desde la mirada disciplinar de cada uno, como así también, la adscripción a dos paradigmas en contradicción y, aún vigentes. Los mismos refieren al paradigma de intervención del patronato de la infancia (Ley 10.903/1919) y el paradigma de derechos respectivamente. El primero se manifiesta en intervenciones en donde de alguna manera hay una moralización individualizada de las conductas de padre y madre. De esta forma por ejemplo el paradigma Psi (Llovet, 2013) todavía permea en las prácticas, primando un enfoque miope de las variables del contexto socio-comunitario donde se insertan la/s familia/s. Muchas veces la estrategia de intervención del equipo de orientación escolar deriva en el ingreso de las situaciones de vulneración de derechos en el derrotero judicial.

La perspectiva comunitaria

Relación de la institución con las familias y el trabajo en red

En nuestro trabajo en las intervenciones como Orientadoras Sociales, partimos de considerar la institución educativa desde una perspectiva comunitaria. Para esto tenemos en cuenta los desarrollos teóricos referidos a la necesidad de desterrar intervenciones desde la casuística, en ir en dirección hacia aspectos territoriales que involucran a las familias y su contexto comunitario (Bokser, 2005; Konterllnik; 2002). En relación a lo anterior el Orientador Social sociólogo/a procura en la medida que la dinámica institucional se lo permita, la participación activa en mesas intersectoriales de los municipios donde participan los distintos efectores de derechos, como el sector salud, justicia, Organizaciones de la Sociedad Civil que trabajan en el territorio de intervención. Al mismo tiempo, se acompaña a las familias y se trazan acuerdos de intervención entre los distintos sectores institucionales desde el principio de la corresponsabilidad, tal como lo sugiere la Ley 26.061/06 de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Este aspecto comunitario de intervención es una propuesta superadora de la concepción del niño como objeto de derecho y no como sujeto. Las intervenciones comunitarias y intersectoriales basadas en el trabajo en red sumado en las ciencias sociales a la aceptación del paradigma de derecho en la intervención en políticas sociales (Pautassi, Y Abramovich, 2009) hacen a un cambio de paradigma desde una modalidad asistencialista y focalizada hacia intervenciones socio-comunitarias que tienen por objetivo el cumplimiento progresivo de derechos del niño. El paradigma de derecho promueve, además, el control y la exigencia por parte de la Organización de las Naciones Unidas y el poder judicial, para que el Estado cumpla sus obligaciones positivas en materia de derechos humanos. En la actualidad, los estados miembros están sujetos al cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030.



Por otro lado, el marco teórico de intervención en los equipos de orientación escolar surge en el fragor de la sanción de la ley 26.061/06, es institucionalizado en el año 2007 con la modificación de la denominación de la Dirección de psicología y asistencia social escolar hacia la denominación de Modalidad de Psicología comunitaria y pedagogía social (D. G. C. y E., 2007), por la cual se cambia el enfoque de intervención hacia la revalorización de la intervención psico-educativa desde una dimensión comunitaria y el cual contempla las condiciones sociales de educabilidad de los niños, niñas y adolescentes.

En el rol del/la orientador/a social, en nuestra experiencia, se implementan diversos dispositivos grupales e individuales, entrevistas, talleres participativos que comprenden al niño, niña y adolescente inserto en una comunidad de aprendizaje. El diálogo implica llevarlo a cabo en pos de intentar un encuentro de discursos entre las familias y la institución en vista de los roles de cada uno, sin dejar de lado la diversidad y complejidad de los contextos sociales. Es decir, teniendo en cuenta el enfoque comunitario, se promueve la participación democrática y la colaboración (Blustein et al., 2005). Para esto resulta necesario pensar a los niños y niñas en sus vidas cotidianas, a partir de los procesos de socialización primario, -al interior de sus familias-, y secundario, por ejemplo la socialización al interior de las instituciones educativas (García Ferrando, 1995). Ahora bien, ¿Qué implica considerar los procesos de socialización primarios? Refiere que en el ámbito primario, en el entorno de crianza, los/as niños/as, adquieren sus marcos de referencia principales, a partir de los vínculos establecidos con madre, padre y/u otros miembros de dicho entorno. ¿A qué refieren estos marcos de referencia? principalmente formas de relacionamiento con otros, y formas de pensar, sentir y de actuar. En una institución de nivel inicial, en el jardín de Infantes, estas cuestiones, de acuerdo a nuestra experiencia, son abordadas a partir de talleres de crianza y en el trabajo individual con familias, en caso de que se precise trabajar cuestiones particulares con las mismas. Para esto, en nuestras intervenciones, consideramos tener en cuenta las funciones de la institución educativa y las funciones de las familias, en el desarrollo de los/as niños/as., siempre considerando los marcos normativos, y la perspectiva de cumplimiento de derechos. En ese sentido, con la atención siempre colocada en el destinatario de nuestra labor (niños y niñas), es decir, que constituyen la centralidad de nuestras intervenciones, resulta preciso hacer visible los fines de la institución educativa, el énfasis en su carácter racional a partir de los roles y funciones al interior de la institución, como así también reflexionar sobre las funciones de la familia, cuya característica está basada principalmente en cuestiones afectivas. Cada grupo, ya sea institución educativa o familia, es preciso tenga autonomía, y no haya invasiones mutuas, las cuales a veces suelen ocurrir, en situaciones de conflicto. Ahora bien, ¿Por qué es necesario el trabajo conjunto con las familias? En un contexto de cambios constantes, incertidumbres, etc, resulta necesario establecer diálogos, abrir espacios de apertura, en donde los aprendizajes sean mutuos, se construya conocimiento. En ese sentido, estos cambios, se visualizan fuertemente en las familias, en sus roles, sus cotidianidades, lo cual inciden en el desarrollo de los/as niños/as, y muchas veces implican situaciones en las cuales madres, padres y/u otros/as miembros del núcleo primario de crianza, precisen ayuda para "orientarse". Ahora bien, la institución educativa, por tanto necesita tomar en consideración estas cuestiones, reflexionar también sobre sí misma, reformular, cambiar e incluso desechar formas de trabajo. Es preciso considerar también, que las cuestiones afectivas y/o familiares, inciden también en los roles de los actores institucionales. La orientación por tanto puede aportar, teniendo presente siempre los fines de la institución educativa, al equilibrio de esto que caracterizamos como racional, y por otro lado lo afectivo.

Respecto a las instituciones de nivel primario, las intervenciones del/la orientador/a social, de acuerdo a nuestra experiencia, refieren a lo anterior, aunque el trabajo con las familias son de característica más individual siempre en un marco de encuentro y acompañamiento, pero sería preciso afianzar el trabajo grupal con las mismas, por ejemplo a través de talleres. No obstante, en nuestra experiencia, se intenta convocar a las familias en actividades realizadas por los/as alumnos/as, ya sea a través de muestras en la institución o que involucren a la misma, actos escolares.

Ahora bien, los espacios de diálogo en contextos grupales en sí, en nuestra experiencia en el nivel, refieren a generar espacios participativos con los/as alumnos/as, a través de Consejos de aula, Consejos de ciclo y Consejos



de Convivencia en la escuela (D.G.C.y E. 2014) se trata de conformar acuerdos institucionales de convivencia con el fin de afianzar los procesos de democratización de los vínculos y las prácticas escolares, la conformación de los consejos tiene como finalidad institucionalizar instancias de diálogo y de reflexión sobre situaciones del aula o la institución en general y de los integrantes en particular, posicionados desde una mirada conciliadora y no sancionatoria de los comportamientos de los actores. La idea principal es promover habilidades socio-emocionales para la convivencia y la vida democrática, se fundamenta principalmente en considerar al niño, niña y adolescente como sujeto con derecho a ser escuchado y a la participación democrática (Meda, 2008)

Asimismo, la intervención en el espacio de los talleres de Educación Sexual Integral permiten brindar la dimensión social y socio-afectiva una relevancia especial en los objetivos de enseñanza de la ESI por parte del Orientador Social sociólogo/a.

Con este tipo de intervenciones el/la niño/a, de acuerdo a nuestra experiencia, logra sentirse alojado en la institución escolar como sujeto de derecho y no como mero objeto de asistencia (Bialakowsky et al, 2003) en un contexto de pluralidad de sentidos y procesos sociales de exclusión social.

Reflexiones finales

En conclusión, se pudo desarrollar que tanto, los aspectos formales, -normativos, roles institucionales-, como informales,- aspectos que tienen un carácter más afectivo pero que aportan a los fines de la institución-, (Weber, 1996) posicionados siempre desde la formación profesional, resultan de importancia intentar equilibrarlos para los fines institucionales centrados en el destinatario, para ello el Orientador Social Socióloga/o implementa diversos dispositivos como talleres con padres, Consejos de Convivencia, Talleres de Educación Sexual Integral, acompañamiento a las familias, trabajo en red bajo el principio de corresponsabilidad y participación en mesas intersectoriales en territorio. Asimismo, bajo los marcos normativos actuales, como así también los enfoques actuales de la orientación, el/la orientador/a social Sociólogo/a puede colaborar a construir prácticas centradas en una mirada holística e integral de la institución como de las familias, sus vínculos, teniendo en cuenta los contextos complejos y diversos y el abordaje comunitario en un escenario de construcción de procesos democratizadores e inclusivos.

Bibliografía

- ABRAMOVICH, V.; PAUTASSI, L. (2009) *El enfoque de derechos y la institucionalidad de las políticas sociales. En La revisión judicial de las políticas sociales. Estudios de casos*, Buenos Aires: Editores del Puerto.
- AISENSON, D; CASTORINA, J.A; ELICHIRY, N; LENZI, A; SHLEMENSON, S (compiladores) (2007). *Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la orientación. Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional*. Buenos Aires: Noveduc
- ALEDO, A; DOMINGUEZ, J.A. (2001). *Arqueología de la sociología ambiental. Sociología Ambiental*. Granada: Grupo editorial.
- BIALAKOWSKY, A. et. al. *Actores bifrontes*. (2003) *Procesos sociales de trabajo en instituciones públicas. Encrucijadas*. UBA. Pp.38-48.
- BLUSTEIN, D.L; HAWLEY MCWHIRTER, E., PERRY, J.C. (2005) *An Emancipatory Communitarian Approach to Vocational Development Theory, Research, and Practice*. *The Counseling Psychologist* 2005; 33; 141. DOI:



10.1177/0011000004272268. Disponible en: <http://tcp.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/2/141>

Bokser, Mirta (2005). *Derechos de las niñas, niños y jóvenes. Políticas de gestión territorial*. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.

Corea, C.; Lewkowicz I. (2011) *Escuela y Ciudadanía. En Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós. Pp. 19-40.

FERNANDEZ, L. (2001) *El análisis de lo institucional en la escuela: un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires: Paidós.

GARCÍA FERRANDO, M. (coord.) (1995) *Pensar Nuestra Sociedad. Fundamentos de Sociología edición Tirant Lo Blanch*, Valencia.

KONTERLLNIK, I. (Diciembre, 2005) *Una nueva institucionalidad para la infancia y la adolescencia. Elementos a tomar en cuenta de la experiencia de otros países y los desafíos pendientes en la Argentina. En Seminario La nueva Ley Nacional de Protección Integral de Derechos de Niñas, niños y adolescentes, CASACIDN*.

GONZALEZ, I; ZITO LEMA V. (2008) *Consejos de Convivencia. Relato de un Conflicto. En MEDA, J. A. (comp.): La Convención sobre los derechos del niño y su aplicación en el ámbito educativo*. Buenos Aires: Homo Sapiens ediciones. Pp. 119-133.

LLOVET, V. (2013) *La producción de la categoría "niño-sujeto-de derechos" y el discurso Psi en las políticas sociales en la Argentina. Una reflexión sobre el proceso de transición institucional. En V. Llovet, Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. Buenos Aires: CLACSO.

SCHULTZ, A; LUCKMANN T. (2009) *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.

SAVICKAS, M. et al. (2009) *Construir su vida: Un paradigma para la orientación del Siglo XXI. Journal of Vocational Behavior* doi: 10.1016/j.jub.2009.04.004 (Traducción al castellano para uso interno de la cátedra en Psicología de la Orientación, Facultad de Psicología- UBA: Aisenson, D. & Aisenson, G. Título original: *Life designing: A paradigm for career construction in 21st Century*)

WEBER, M. (1996) *Economía y Sociedad*. Fondo de Cultura Económica, México.

Legislación:

Ley 10.903/1919

Ley N° 13.688 de Educación Provincial (Provincia de Buenos Aires)

Ley N° 13.298 de Promoción y Protección Integral de los derechos de las niñas, niños (Provincia de Buenos Aires)

D.G.C.y E. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2007) Comunicación 02/07. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentosdescarga/2007/comunicacion2-07.pdf>

D.G.C.y E. Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. (2008) Disposición 76/08. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentosdescarga/2007/comunicacion2-07.pdf>

D.G.C. y E. Resolución 1057/2014 Régimen académico del nivel primario.

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentosdescarga/2007/comunicacion2-07>



(Endnotes)

- 1 *El presente trabajo corresponde a la instancia de evaluación final de la Carrera de Especialización en Orientación Educativa y Ocupacional. Secretaría de Posgrado. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata. Directora: Dra. María Laura Castignani; Co-Directora: Dra. Verónica Zabaleta.*
- 2 *Alumnos que realizan una estadía corta (uno o dos semestres) en alguna de las Facultades de la UNLP.*
- 3 *Plan Estratégico (2014-2018) de la Universidad Nacional de La Plata.*



AUSPICIANTES

III CONGRESO IBEROAMERICANO DE ORIENTACIÓN

Organización:



AIdeOEL

Asociación Iberoamericana
de Orientación Educativa y Laboral

Sede:



FACULTAD DE
PSICOLOGÍA
Universidad Nacional de Córdoba



UNIVERSIDAD NACIONAL
DE CÓRDOBA

