

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Facultad de Psicología

---

## **ORIENTACIÓN Y SOCIEDAD**

Revista Internacional e Interdisciplinaria  
de Orientación Vocacional Ocupacional

Volumen N° 17

Ciudad de La Plata, 2017

“Orientación y Sociedad” (ISSN 1515-6877) es una publicación de periodicidad anual, editada en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata. Es un espacio de producción interdisciplinaria (bilingüe) nacional e internacional, que publica artículos originales e inéditos de las diferentes experiencias relacionadas con la orientación, el empleo y el trabajo, en los niveles individuales, institucionales, comunitarios, tanto en los aspectos preventivos como asistenciales: asimismo, busca compartir nuevos enfoques relacionados con la producción, transmisión y transferencia del conocimiento. Está destinado a psicólogos, psicopedagogos, sociólogos y disciplinas afines a las ciencias humanas y sociales.

## **AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA**

*Presidente*

Lic. Raúl Aníbal PERDOMO

*Vicepresidente*

Dr. Fernando Alfredo TAUBER

*Vicepresidenta Área Académica*

Prof. Ana María BARLETTA

*Secretario General*

Dr. Leonardo GONZÁLEZ

*Secretaría de Asuntos Académicos*

Dra. María Mercedes MEDINA

*Secretario de Ciencia y Técnica*

Dr. Marcelo Fernando CABALLÉ

## **AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA**

*Decana*

Psic. Edith Alba PEREZ

*Vicedecano*

Lic. Xavier OÑATIVIA

*Secretaría de Asuntos Académicos*

Lic. Marta GARCÍA DE LA FUENTE

*Secretariado de Investigación*

Dr. Ariel VIGUERA

*Secretaría de Extensión*

Lic. María Cristina PIRO

*Secretario de Posgrado*

Mag. Natalia LUCESOLE

Esta publicación integra el Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas (CAICYT) y participa del proyecto SciELO ([www.scielo.org.ar](http://www.scielo.org.ar) – ISSN 1851-8893). Está indizada en las bases de datos PSICODOC (Colegio de Psicólogos de Madrid), IBSS International Bibliography of the Social Sciences, 4P (UNIRED: Proyecto Padrinazgo Publicaciones Periódicas Argentinas), CREDI: Organización de Estado Iberoamericano OEI y BVS: Biblioteca Virtual de Psicología, Brasil. También está incluida en Ulrich's Periodical Directory, LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal). Nivel I – Catálogo.

Dirección:

Facultad de Psicología

Calle 51 (123 y 124), piso 3ro (1925) Ensenada, Argentina

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

Teléfono 54-221-4824415-4828457-4825931 (Int. 129).

Para canje dirigirse a:

Biblioteca de la Facultad de Psicología (UNLP).

Teléfonos: 54-221-4824415 / 4828457 / 4825931 Int. 115

E-Mail: [biblioteca@psico.unlp.edu.ar](mailto:biblioteca@psico.unlp.edu.ar)

Artículos a texto completo disponible en <http://www.psico.unlp.edu.ar>

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

© 2017 Facultad de Psicología

ISSN: 15156877

Directora: Mirta Gavilán

Propietario: Facultad de Psicología Universidad Nacional de La Plata

Tirada: 60 ejemplares

Fecha de edición: Diciembre 2017

# AUTORIDADES DE LA REVISTA

## **Dirección de la Revista**

- MIRTA GAVILÁN. Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina.

## **Comité Editorial** - Universidad Nacional de La Plata

- TERESITA CHÁ - Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina.
- ISABEL FOLEGOTTO - Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina.
- EDITH PÉREZ - Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina.
- TELMA PIACENTE - Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina.
- CRISTINA QUILES - Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina.
- LILIA ROSSI CASÉ - Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina.

## **Secretaría Técnica** - Universidad Nacional de La Plata

- TERESA SCUFFI - Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina.

## **Comité Asesor**

- FERNANDO CHACÓN FUERTES - Universidad Complutense de Madrid, España.
- CHRISTOPHE DEJOURS - Conservatoire National des Arts et Métiers. París, Francia.
- (+) JOSÉ FERREIRA MÁRQUES - Universidad de Lisboa, Portugal.
- BERNHARD JENSCHKE - Past president of International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEGV), Alemania.
- CLEMENTE LOBATO FRAILE - Universidad del País Vasco, España.
- MARITZA MONTERO - Universidad Central de Venezuela.
- MARINA MÜLLER - Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina.
- JULIO C. NEFFA - Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de La Plata – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Argentina.

- LIDIA SANTANA VEGA - Universidad de La Laguna, Tenerife, Islas Canarias, España.
- LUIS M. SOBRADO FERNÁNDEZ - Universidad de Santiago de Compostela, España.
- IRENE VASILACHIS - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.
- ANTHONY WATTS - Universidad de Cambridge, Inglaterra.

## SUMARIO N° 17

<b>CUERPO CENTRAL</b> .....	<b>13</b>	
LECTURA Y COMPRENSIÓN AL INICIO DE LA ESCOLARIDAD SECUNDARIA: APORTES PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA READING AND COMPREHENSION AT THE BEGINNING OF SECONDARY SCHOOL: CONTRIBUTIONS FOR EDUCATIONAL GUIDANCE <i>VERÓNICA ZABALETA &amp; LUIS ÁNGEL ROLDÁN</i> .....		<b>15</b>
ESTRATEGIAS FAVORECEDORAS QUE INCIDEN EN LAS ELECCIONES EDUCATIVAS Y OCUPACIONALES DE LOS ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD VISUAL ENABLING STRATEGIES THAT INFLUENCE ON EDUCATIONAL AND OCCUPATIONAL CHOICES OF VISUALLY IMPAIRED ADOLESCENTS <i>MARÍA LAURA CASTIGNANI</i> .....		<b>49</b>
LIDERAZGO RESILIENTE Y CALIDAD DE VIDA DESDE LA ORIENTACIÓN: UNA REVISIÓN ANALÍTICA RESILIENT LEADERSHIP AND QUALITY OF LIFE FROM COUNSELING: AN ANALYTIC REVIEW <i>SONIA FERRER &amp; ESTEFANY CARIDAD</i> .....		<b>85</b>
<b>AVANCES DE INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>103</b>	
ADOLESCENCIA, DESORIENTACIÓN SUBJETIVA Y ELECCIÓN VOCACIONAL ADOLESCENCE, SUBJECTIVE DISORIENTATION AND VOCATIONAL CHOICES <i>MARTINA FERNÁNDEZ RAONE NAPOLITANO</i> .....		<b>105</b>
LA ORIENTACIÓN EN SUDÁFRICA COMO UNA TRAVESÍA DE JUSTICIA SOCIAL CAREER GUIDANCE IN SOUTH AFRICA AS A SOCIAL JUSTICE TRAVESTY <i>MAXIMUS MONAHENG SEFOTHO</i> .....		<b>137</b>
FACTORES PERSONALES Y SOCIALES, RECONOCIDOS POR INGRESANTES EN LA ELECCIÓN DE CARRERA DE PSICOLOGÍA PERSONAL AND SOCIAL FACTORS, RECOGNIZED BY ENTRANTS IN THE CAREER CHOICE OF PSYCHOLOGY. <i>ALICIA STABILE - CARMEN CLARK &amp; RICARDO HERNÁNDEZ</i> .....		<b>165</b>
<b>TRANSFERENCIA EN EXTENSIÓN UNIVERSITARIA</b> .....	<b>187</b>	
PROYECTOS ELABORADOS POR ADULTOS MAYORES DENTRO DEL CAMPO EDUCATIVO PROJECTS DEVELOPED BY OLDER ADULTS WITHIN THE EDUCATIONAL FIELD <i>NATALIA CIANO</i> .....		<b>189</b>
<b>EVENTOS CIENTÍFICOS</b> .....	<b>215</b>	





## EDITORIAL

Presentamos el Volumen N° 17 de *Orientación y Sociedad*, que se editará en papel y en versión digital en Portal Scielo. Debido a la cantidad de trabajos que recibimos, tanto nacionales como extranjeros comprobamos como en diferentes latitudes se ha ampliado y diversificado la mirada de la orientación a través de diferentes propuestas en grupos poblacionales diversos. Para nosotros es una grata noticia comentarles que a través de AldOEL (Asociación Iberoamericana de Orientación Educativa y Laboral), llevaremos a cabo en el mes de noviembre del 2018, el tercer Congreso Iberoamericano de Orientación Cio III, *Voces de la Orientación en Latinoamérica*. Este evento se realizará en la facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, al cumplirse los 100 años de la Reforma Universitaria y haber sido en dicha universidad, donde se firmo el acta.

En esta oportunidad contamos con tres secciones: Cuerpo Central, Avances en Investigación y Transferencias en Extensión. Como habitualmente, todos los artículos se incluyen en español e inglés.

Presentamos en el **Cuerpo Central** los siguientes trabajos:

- ESTRATEGIAS FAVORECEDORAS QUE INCIDEN EN LAS ELECCIONES EDUCATIVAS Y OCUPACIONALES DE LOS ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD VISUAL, de *María Laura Castignani*
- LIDERAZGO RESILIENTE Y CALIDAD DE VIDA DESDE LA ORIENTACIÓN: UNA REVISIÓN ANALÍTICA, de *Sonia Ferrer y Estefany Caridad*
- LECTURA Y COMPRENSIÓN AL INICIO DE LA ESCOLARIDAD SECUNDARIA: APORTES PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA de *Verónica Zabaleta y Luis Ángel Roldán*

En la sección **Avances en Investigación**, contamos también con tres artículos:

- ADOLESCENCIA, DESORIENTACIÓN SUBJETIVA Y ELECCIÓN VOCACIONAL, de *Martina Fernández Raone Napolitano*
- LA ORIENTACIÓN EN SUDÁFRICA COMO UNA TRAVESÍA DE JUSTICIA SOCIAL de *Maximus Monaheng Sefotho*
- FACTORES PERSONALES Y SOCIALES, RECONOCIDOS POR INGRESANTES EN LA ELECCIÓN DE CARRERA DE PSICOLOGÍA de *Alicia Stabile, Carmen Clark y Ricardo Hernández*

Además, hemos incluido un trabajo en la sección **Transferencia en Extensión**:

- PROYECTOS ELABORADOS POR ADULTOS MAYORES DENTRO DEL CAMPO EDUCATIVO de *Natalia Ciano*

Por último, contamos con un listado de algunos congresos y/o jornadas a realizarse próximamente

**Mirta G. Gavilán**  
Directora



## EDITORIAL

We are presenting the 17th Volume of the magazine *Guidance and Society* that will be published in paper and also in a digital version at Portal Scielo.

As we've received so many works, both national and foreign, we can see how in different latitudes, Guidance points of view have widen and diversified through different proposals in diverse populations.

It is a pleasure for us to share with you that through AIdOEL -Asociación Iberoamericana de Orientación Educativa y Laboral- (Ibero-American Association of Educational and Labor Guidance) we will carry out in November 2018, the third Ibero-American Guidance Congress, CIO III *Guidance Voices in Latin-America*. This event will take place in the Psychology School of the National University of Córdoba, where the statute was signed, at the 100th anniversary of the University Reform.

This time we have three sections: Central works, Research Advances and Transfer in University Extension. As usually, articles are included in Spanish and English.

There are three **Central Works**:

- ENABLING STRATEGIES THAT INFLUENCE ON EDUCATIONAL AND OCCUPATIONAL CHOICES OF VISUALLY IMPAIRED ADOLESCENTS, by *María Laura Castignani*
- RESILIENT LEADERSHIP AND QUALITY OF LIFE FROM COUNSELING: AN ANALYTIC REVIEW, by *Sonia Ferrer and Estefany Caridad*
- READING AND COMPREHENSION AT THE BEGINNING OF SECONDARY SCHOOL: CONTRIBUTIONS FOR EDUCATIONAL GUIDANCE, by *Verónica Zabaleta and Luis Ángel Roldán*

In **Research Advances** section we also include three articles:

- ADOLESCENCE, SUBJECTIVE DISORIENTATION AND VOCATIONAL CHOICES, by *Martina Fernández Raone Napolitano*
- CAREER GUIDANCE IN SOUTH AFRICA AS A SOCIAL JUSTICE TRAVESTY, by *Maximus Monaheng Sefotho*
- PERSONAL AND SOCIAL FACTORS, RECOGNIZED BY ENTRANTS IN THE CAREER CHOICE OF PSYCHOLOGY, by *Alicia Stabile, Carmen Clark and Ricardo Hernández*

Besides, we present a work in the **Transfer in University Extension** section:

- PROJECTS DEVELOPED BY OLDER ADULTS WITHIN THE EDUCATIONAL FIELD, by *Natalia Ciano*

At last you will find a list of some congresses that will next take place.

**Mirta G. Gavilán**  
**Directora**



**CUERPO CENTRAL**



## LECTURA Y COMPRENSIÓN AL INICIO DE LA ESCOLARIDAD SECUNDARIA: APORTES PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Verónica Zabaleta\* & Luis Ángel Roldán\*\*

### Resumen

El presente trabajo desarrolla los resultados preliminares de un proyecto de investigación en curso que se propone caracterizar programas y propuestas de intervención en comprensión lectora (CL) y compararlos con las prácticas de enseñanza en el primer año de la educación secundaria. Específicamente se analizan aquí el *Programa Leer para Comprender*, el *Programa LEE comprensivamente*, y los marcos instruccionales de la *Enseñanza Recíproca* y el *Modelo Cultural Mediacional* para mejorar la Lectura: *Cuestión-Preguntar-Leer*. Además, se sintetizan algunos de los ejes que pueden derivarse del análisis de la bibliografía consultada, tales como: la importancia de la fluidez en la CL, la relevancia del aprendizaje a partir del texto, la comprensión como fenómeno multicomponencial y la importancia que cobran las interacciones sociales en los programas analizados. Se exponen las diferencias entre las modalidades que presentan las propuestas, así como sus limitaciones, en función de los desafíos que implica el manejo de textos progresivamente más complejos y de carácter disciplinar, en la escolaridad secundaria. Finalmente, se analizan las implicancias de la intervención en CL para la orientación educativa.

**Palabras clave:** Comprensión lectora, Texto, Programa, Escolaridad Secundaria.

### 1. INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura en las sociedades modernas han sido caracterizadas por su ubicuidad. Gran parte de los acontecimientos significativos en la vida de los individuos y las sociedades supone algún tipo de documentación escrita (Olson, 1997). Nuestra comprensión del mundo se encuentra cada vez más mediada por la palabra escrita, tanto en su modalidad impresa como digital (UNESCO, 2013).

---

\* Docente e Investigadora. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata y Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. veronicazabaleta@gmail.com.

\*\* Profesor en Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Becario doctoral en la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. angelroldan1990@gmail.com.

Los aprendizajes de la lectura y la escritura suceden particularmente en la escuela y han sido considerados aprendizajes escolares básicos, instrumentales, la vía privilegiada de acceso a la cultura letrada.

Asimismo, se han planteado desafíos particulares en el pasaje de la educación primaria a la secundaria, relativos a las demandas específicas y crecientes que suponen para los alumnos, los textos disciplinares y el aprendizaje a partir de ellos (Jetton & Lee, 2012). Por otra parte, estas exigencias propias del nivel secundario se conjugan con cierta preocupación actual por la trayectoria educativa real de los estudiantes durante el ciclo básico. Se han detectado altas tasas de repitencia, sobreedad y abandono y, más allá de estos indicadores, bajos logros en los aprendizajes (Terigi, 2007). Por ejemplo, la tasa de sobreedad o extraedad en nuestro país, entendida como el porcentaje de alumnos cuya edad sobrepasa la edad teórica correspondiente al nivel que están cursando (12-17 años para secundario), alcanzaba en el año 2013 al 35,7% de los estudiantes del ciclo básico (INDEC, 2013). La tasa de sobreedad constituye un indicador importante en tanto que puede entenderse en relación con el ingreso tardío al sistema educativo, al abandono y reingreso y/o a la repitencia. El otro aspecto señalado, vinculado a los aprendizajes, puede analizarse a partir de la consideración de algunos resultados del último Operativo Nacional de Evaluación, realizado en 2013 (DiNIECE/ONE, 2013). Si se consideran los resultados del mencionado Operativo en el área de Lengua, un 25% de los estudiantes se sitúa en un nivel de desempeño bajo. En general, estos estudiantes pueden abordar aspectos textuales superficiales, realizar actividades mecánicas de lectura y relectura parcial, para localizar información en textos muy frecuentados escolarmente. El porcentaje de estudiantes en este nivel de desempeño, cuando se trata de la evaluación de los conocimientos en ciencias sociales y en ciencias naturales, asciende a, aproximadamente, el 50% de los sujetos evaluados.

Asimismo, los recientes datos publicados por el operativo de evaluación Aprender, llevado a cabo en 2016, presenta datos que llaman a la reflexión en torno a los problemas que persisten en el nivel secundario para alcanzar los objetivos enunciados por la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206, 2006).

El operativo categoriza el desempeño de los alumnos en 4 niveles: Por debajo del nivel básico, Básico, Satisfactorio y Avanzado.

Según los resultados preliminares, los alumnos de 5°/6° año de la educación secundaria sólo alcanzaron niveles de desempeño satisfactorio/avanzado, en el área de Lengua, en un 53,6% de los casos. En las áreas de Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales esos porcentajes son del 40,9%, 63,7% y 58,9%, respectivamente (Secretaría de Evaluación Educativa, 2017).

Los datos muestran además, que los desempeños bajos aumentan en alumnos que han repetido uno o dos años en relación con los que nunca lo han hecho. Asimismo, en los estratos sociales de mayores ingresos el porcentaje de alumnos que



alcanzan mejores desempeños es superior, respecto a sectores de medios y bajos ingresos. Si bien los resultados son preliminares, a partir de los mismos, podemos inferir que en el nivel medio de enseñanza persisten desigualdades importantes (Secretaría de Evaluación Educativa, 2017).

El conjunto de las consideraciones y los datos presentados dan cuenta de un cuadro de situación complejo vinculado a las trayectorias particulares y las dificultades de los estudiantes, a lo que se agrega la escasa preparación de los docentes para enseñar las estrategias necesarias para la comprensión de textos académicos, cuando se inicia el nivel secundario.

Desde un punto de vista práctico entonces y vinculado a las condiciones actuales de la escolarización de niños y jóvenes, resulta importante la indagación de propuestas sistematizadas de intervención en comprensión de textos y el análisis de las prácticas concretas de enseñanza al inicio de la escolaridad secundaria. Ness (2007, 2009), en el contexto norteamericano, encontró que, en 40 horas de observación de clase, solo 82 minutos de instrucción, es decir, el 3% del tiempo de instrucción, estuvo destinado a la enseñanza explícita, al modelado y andamiaje de los estudiantes en la comprensión de textos. De ese 3% de tiempo de instrucción, la mayor parte del mismo estuvo destinada a la respuesta a preguntas literales y a solicitar el resumen escrito de un texto.

Desde un punto de vista teórico, han proliferado en las últimas décadas las investigaciones sobre la comprensión textual y sobre la intervención para su mejoramiento a través de programas específicos. En el año 2000, por ejemplo, el National Reading Panel de Estados Unidos revisó 215 estudios sobre métodos de mejora de la comprensión textual (NRP, 2000). En el año 2014, Ripoll y Aguado, realizaron un meta-análisis considerando 39 estudios en español relativos a la eficacia de las intervenciones basadas en estrategias de comprensión. Los autores señalan que existe escasa o nula divulgación de estrategias, programas y métodos de intervención que se hayan mostrado eficaces en lengua española. Esto contrasta con los países anglosajones, donde la práctica basada en evidencias promueve el uso de métodos educativos respaldados por los resultados de la investigación.

El relevamiento bibliográfico realizado permitió delimitar diferentes programas de intervención en CL que serán analizados en este trabajo. Los programas se conciben, en términos generales, como acciones organizadas, sistemáticas, planificadas, teóricamente fundamentadas y orientadas a favorecer el desarrollo de la CL o a abordar las dificultades detectadas en dicho desarrollo. Suelen tener una estructura clara, incluir materiales de trabajo a utilizar con los estudiantes y explicaciones dirigidas a los agentes educativos que podrían poner en marcha la propuesta de intervención. En algunos casos, es posible encontrar guías detalladas que pueden resultar excesivamente directivas. A su vez, algunos programas, se vinculan al desarrollo de instrumentos de evaluación de la CL (Télliez, 2010).

## 2. LA PSICOLOGÍA Y LA INVESTIGACIÓN EN LECTURA Y COMPRESIÓN DE TEXTOS

La Psicología Cognitiva y la Psicolingüística Cognitiva, que estudia los procesos psicológicos implicados en el uso y adquisición del lenguaje (Molinari Marotto, 1998), han permitido avanzar en la delimitación de los procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje escrito. Piacente (2009) señala que, por un lado, han permitido especificar la naturaleza de ese objeto de conocimiento complejo, delimitando las demandas cognitivas implicadas en su aprendizaje. Por otro, identificar el tipo de conocimientos y habilidades necesarios para el procesamiento de tales demandas.

Al respecto, se considera pertinente la propuesta de Rivière (1987), quién al referirse a la Psicología Cognitiva, sostiene que ésta tiene la estructura de una categoría natural, cuyos límites son difusos y sus elementos no equivalentes. A partir de esta consideración realiza la siguiente diferenciación. En un sentido estrecho, la Psicología Cognitiva incluiría sólo los modelos computacionales y las teorías del procesamiento de la información. En un sentido amplio, podrían considerarse como Psicologías cognitivas otros modelos teóricos que han realizado aportes acerca de las funciones de conocimiento (la teoría piagetiana, los aportes del interaccionismo sociohistórico, entre otros).

En este trabajo se toman aportes tanto de la Psicología Cognitiva del Procesamiento de la Información (PI) como de los enfoques sociogenéticos de las funciones mentales. La Psicología Cognitiva del PI ha enfatizado el estudio de los procesos implicados en la lectura y la escritura, apuntando a la construcción de modelos universalistas del funcionamiento mental. La necesidad progresiva de considerar la importancia de la interacción entre factores cognitivos, textuales y situacionales en los procesos de lectura y escritura, ha permitido cierta confluencia entre enfoques, en principio, incompatibles, como los antes mencionados (Polselli Sweet & Snow, 2003; Silvestri, 2001).

En la psicología contemporánea se ha instaurado una fuerte disputa entre las teorías nominadas de dominio general y las teorías de dominio específico. Las primeras sostienen que los cambios cognitivos en un dominio afectan simultáneamente al resto. Las segundas, contrariamente, consideran que la mente humana cuenta con mecanismos especializados para el tratamiento de la información procedente de diferentes ámbitos de la realidad, por lo que no necesariamente el cambio en un dominio implica necesariamente cambio en el otro. Además ha conllevado la delimitación de procesos específicos relativos a los diferentes dominios de que se trate (Enesco & Delval, 2006; Karmiloff-Smith, 1994).

La lectura y la escritura pasaron a ser conceptualizadas como procesos cognitivo-lingüísticos de dominio específico, en los que están implicadas estructuras, representaciones mentales, operaciones y estrategias. Asimismo se ha planteado, tanto en la lectura como en la escritura, la necesidad de distinguir dos grandes sub procesos, uno de nivel inferior – reconocimiento y escritura de palabras-, y otro de nivel superior – la comprensión y la producción de textos.

En relación con los primeros, siguiendo a Morais (1989), puede afirmarse que “leer, es extraer de una representación gráfica del lenguaje, la pronunciación y el significado que le corresponde” (p.85). La lectura se sustenta, en principio, sobre la base de la automatización de procesos básicos, como la identificación de palabras escritas. Alegría (2006) señala que este mecanismo constituye la “piedra angular de la lectura” y que “las funciones superiores solo podrán expresarse plenamente cuando las funciones primitivas se hayan automatizado suficientemente” (p.108).

En los aprendizajes iniciales cobra relevancia la lectura de palabras. Para ello es necesario el dominio del principio alfabético, cuando se trata de sistemas de escrituras alfabéticas, como es el caso del español.

Pero no se trata de un dominio aislado, el de la decodificación, dado que la finalidad última de la lectura es la comprensión de textos progresivamente más complejos.

La decodificación y la comprensión tienen una relación de complementariedad, aunque suponen procesos subyacentes distintos e implican, por lo tanto, recursos de evaluación e intervención diferenciales. La lectura fluida (leer con una rapidez, precisión y entonación adecuadas) es una condición necesaria pero no suficiente para una lectura comprensiva.

La fluidez no suele ser considerada por los docentes que trabajan con niños mayores, fundamentalmente de los últimos años de la escolaridad primaria, y con adolescentes y jóvenes, en la secundaria, en tanto se la concibe como objeto de intervención de los primeros años de la escolarización. Además se la suele percibir como una consecuencia de la lectura y no como un factor facilitador esencial (Guerin & Murphi, 2015).

La comprensión lectora puede ser entendida como un proceso mental de construcción de significado a partir del contenido del texto. Cuando se lee un texto, se ponen en juego un conjunto diverso y complejo de operaciones cognitivas. La comprensión constituye en consecuencia el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información proporcionada por el texto y el conocimiento del mundo almacenado en su memoria (Gottheil, Fonseca et. al, 2011; Graesser, Gernsbacher, & Goldman, 1997). Implica un proceso complejo en el que intervienen factores lingüísticos, psicolingüísticos, cognitivos, culturales y otros relacionados con la experiencia personal del sujeto. No constituye una habilidad unitaria sino que integra diferentes competencias (Abusamra, 2010).

### 3. MÉTODO

Este trabajo adopta un enfoque cualitativo vinculado a la exégesis de textos. Se trata de un estudio teórico basado en la revisión y análisis crítico de aportes de investigaciones sobre una temática particular, en este caso, la intervención en la comprensión de textos (Montero & León, 2007). Parte de considerar, en principio, dos meta-análisis (NRP, 2000; Ripoll & Aguado, 2014) que se han centrado en sintetizar la investigación realizada sobre intervenciones para la mejora de la

comprensión lectora en inglés y en español. Asimismo, se consideró un libro de reciente publicación (Jetton & Shanahan, 2012) que ha basado varios de sus capítulos en búsquedas en las bases ERIC y PsycINFO, incluyendo en las mismas los siguientes términos: *comprehension*, *comprehension instruction*, *learning with text*, *understanding text*. La revisión realizada permitió delimitar la relevancia de ciertos autores y grupos de trabajo internacionales en la temática, tales como el RAND Reading Study Group (Snow, 2002; Biancarosa & Snow, 2006), el grupo conducido por Guthrie y Wigfield (Guthrie, McRae, Coddington, Klauda, Wigfield & Barbosa, 2009; Guthrie, Wigfield, & Klauda, 2012) quienes desarrollaron un marco instruccional conocido como CORI (Concept-Oriented Reading Instruction), entre otros. Asimismo, pudo corroborarse un uso extendido del marco instruccional desarrollado por Palincsar y Brown (1984) denominado “enseñanza recíproca” (*reciprocal teaching*). Por último, se seleccionaron dos programas de intervención elaborados y publicados por grupos de investigación con desarrollo en Argentina, ya que resultaba de interés considerar también la producción local (Abusamra, Casajús, Ferreres, Raiter, De Beni & Cornoldi, 2011; Gottheil, Fonseca, Aldrey, Lagomarsino, Pujals, Pueyrredon, Buonsanti, Freire, Lasala, Mendivelzúa, & Molina, 2011).

#### 4. RESULTADOS

En los últimos años se han diseñado intervenciones que tienden a favorecer el desarrollo de la comprensión en la forma de programas. Muchos de ellos, sostenidos en marcos teóricos cognitivos y psicolingüísticos, delimitan áreas o habilidades que se proponen desarrollar mediante lo que se han denominado “ejercicios de lápiz y papel”. Se reconoce a la comprensión como proceso multicomponental y esas múltiples habilidades implicadas en la construcción del significado a partir de los textos se convierten en el objeto de la intervención.

A continuación se comentan brevemente programas de intervención desarrollados para favorecer la comprensión.

##### ***Enseñanza recíproca de Palincsar y Brown (1984)***

Uno de los llamados “marcos instruccionales” más citados en la bibliografía especializada es el de la enseñanza recíproca, término acuñado por Palincsar y Brown (1984) para designar un conjunto de estrategias que pueden enseñarse a los alumnos para mejorar su comprensión (Rosenshine & Meister, 1994).

En términos generales, la enseñanza recíproca se refiere a una metodología que pone el acento en la interacción dialógica del alumno o los alumnos con el profesor, o en algunos casos con otro alumno, bajo el rol de tutor. La idea central es que el sujeto que maneja ciertas estrategias, las moldee y las regule para ponerlas en juego a la hora de la lectura y la comprensión de un texto.

La metodología propone cuatro estrategias centrales que deben guiar la interacción: por un lado se encuentra la clarificación, que consiste en la dilucidación de palabras o partes del texto que no son claros. El resumen es otra de las estrategias, y consiste en jerarquizar la información proporcionada por el texto en importante y secundaria. La formulación de preguntas se refiere a la estrategia por medio de la cual se hacen preguntas al texto, nuevamente exige la diferenciación entre ideas principales y secundarias y se le proporcionan a los alumnos ciertas pistas para preguntar, con los indicadores: quién, qué, dónde, por qué y cuándo. La última de las estrategias se denomina predicción, y consiste en que el alumno anticipe qué va a suceder en los párrafos siguientes del texto, realizando inferencias y valorando las mismas.

El marco instruccional de la enseñanza recíproca se funda en aportes de la psicología cognitiva y de la psicología histórico-cultural. Esta influencia se constata en los siguientes supuestos:

- Todos los procesos psicológicos aparecen primero en un plano interpersonal y luego intrapersonal, de ahí el carácter profundamente dialógico de la propuesta.
- El profesor o el alumno más capaz sirven de andamiaje al proceso de comprensión, es decir que la enseñanza recíproca se propone ser un espacio de zona de desarrollo próximo que medie lo que el alumno no puede realizar solo en la actualidad pero que podrá realizarlo en el futuro.
- Las actividades de la enseñanza recíproca se proponen en contexto, es decir que se realiza con un fin determinado claro para el profesor y el o los alumnos y se realiza con textos completos, y significativos para los actores.

***Un modelo cultural mediacional de la instrucción en lectura: Cuestión-Pre-guntar-Leer (Griffin, Díaz, King & Cole, 1989, citado en Cole, 1999)***

En este punto se recupera una experiencia de intervención realizada para favorecer la comprensión desde el enfoque teórico de la Psicología Cultural. Es presentada por Cole (1999) en su libro *Psicología Cultural*. Si bien se hace referencia a trabajos de la década del '80 y '90, resultan interesantes en tanto conciben a la lectura como una actividad conjunta siendo central el modo en que los adultos organizan un "medium cultural para la lectura" (p. 240).

Se trata de una actividad no obligatoria realizada a contraturno de la escuela. Se denomina al espacio "Colegio de Campo de Crecimiento". El objetivo era que los niños participen en una actividad en la que está implicada la lectura antes que puedan leer de modo autónomo (transferencia progresiva de la responsabilidad). Se trata de crear un medium estructurado para el desarrollo de la lectura que andamie la participación de los niños, incluso antes de saber leer. En la actividad participaban 24 niños, divididos en dos grupos de 12 cada uno. La mitad de los niños "encajaban en la definición clínica de alumnos con dificultades de aprendizaje" (p. 237). Se seleccionaron textos potencialmente interesantes para ellos. Se utilizó un procedimiento basado

en un conjunto de herramientas, roles y división del trabajo inspirados en el procedimiento de enseñanza recíproca de Palinscar & Brown (1984). Cada rol correspondía a una parte hipotética diferente del acto íntegro de la lectura. Cole (1999) representa la actividad a través del triángulo mediacional expandido propuesto por Engeström (1987, 2001).

La estructura Global de *Cuestión-Preguntar-Leer*, incluía:

- Conversación sobre metas (a largo, medio y corto plazo): debate sobre las diversas razones que los niños podían tener para querer aprender a leer.
- Distribución de roles (impresos en fichas). Cada participante era responsable de desempeñar al menos un rol en la actividad completa: la persona que pregunta sobre palabras difíciles de pronunciar; la persona que pregunta sobre palabras difíciles de comprender; la persona que hace una pregunta sobre la idea principal del pasaje; la persona que decide qué sujeto responderá a las preguntas hechas por otros; la persona que pregunta sobre lo que va a suceder después.
- Lectura silenciosa. Reparto del texto del día, un párrafo a la vez. Los participantes (incluido el instructor y un lector competente, normalmente un estudiante universitario, lo mismo que los niños) leían en silencio.
- Realización de los roles.

Cole se interesa en los textos, las fichas con roles y la perturbación selectiva del funcionamiento fluido del guion PL. Se centra en el proceso in situ de coordinación y descoordinación en torno a la actividad con guion como una fuente clave de datos sobre la capacidad de los niños individuales para interiorizar los roles que figuran en el.

### ***Programa Leer para Comprender (Abusamra, Casajús, Ferreres, Raiter, De Beni & Cornoldi, 2011)***

Es un instrumento para desarrollar la comprensión basado en un modelo multi-componencial de la comprensión de textos que reconoce distintas áreas organizadas en tres grandes núcleos:

- Núcleo relativo al contenido (ligado a habilidades de base): incluye las áreas de esquema básico del texto, hechos y secuencias y semántica léxica.
- Núcleo relativo a la elaboración (que comprende los procesos de integración de la información): incluye las áreas de estructura sintáctica, cohesión textual e inferencias
- Núcleo relativo a la metacognición (que se centra en las habilidades de monitoreo y control): incluye las áreas de intuición del texto, flexibilidad y errores e incongruencias.

Estos tres núcleos convergen en otras dos áreas: jerarquía del texto (vinculada a la diferenciación de aspectos principales y secundarios) y modelos mentales.

Se ha diseñado un programa destinado a niños de entre 9 y 12 años y otro destinado a los tres primeros años de la escolaridad secundaria (1º, 2º y 3º).

El programa trabaja selectivamente sobre las 11 áreas. Se considera que para desarrollar una habilidad compleja puede ser productivo operar en paralelo, pero de manera independiente, sobre algunos componentes. La frecuencia ideal de intervención es dos veces por semana, 40 minutos cada vez. El esquema de entrenamiento puede ser aplicado individual o colectivamente. La modalidad general prevé una fase de trabajo individual y una fase de discusión grupal sobre resultados y dificultades de las tareas.

### ***Programa LEE comprensivamente (Gottheil, Fonseca, Aldrey, Lagomarsino, Pujals, Pueyrredón, Buonsanti, Freire, Lasala, Mendeivelzúa y Molina, 2011).***

Es un programa de entrenamiento cuyo objetivo fundamental es aprender, incorporar y afianzar estrategias de comprensión lectora, en niños de 3º y 4º grado. Puede ser utilizado en otros niveles de acuerdo a la competencia lectora, por esto se lo ha incluido dentro del corpus de análisis ya que en la práctica hemos observado que es posible su utilización a la finalización de la escolaridad primaria, incluso al inicio de la secundaria.

Se presentan dos personajes que harán un viaje para aprender a comprender disfrutando de la lectura: Leo y Lea. Está organizado en 16 unidades de trabajo denominadas estaciones, estructuradas con un mismo formato y secuenciadas en orden de dificultad. Cada unidad se organiza alrededor de tres etapas, de acuerdo al momento en el que se trabaje: “Antes de leer”, “Lectura activa” y “Después de leer”.

Cada unidad se organiza a partir de cuatro ejes, a saber: vocabulario, monitoreo o autorregulación de la comprensión, producción de inferencias y comprensión de la estructura del texto.

A diferencia del anterior, no propone el desarrollo en paralelo de diversos componentes sino que organiza secuencias en las que pueden desarrollarse en simultáneo, a partir de la lectura de un texto breve, diferentes habilidades ligadas a los ejes que se propone trabajar el programa.

El análisis de los programas de intervención y de la bibliografía a ellos vinculada, permite delimitar ejes temáticos relevantes para el abordaje de la orientación educativa en la educación secundaria, en lo relativo a la promoción de la comprensión de textos, a saber:

#### *a. La fluidez lectora (FL) y su consideración como constructo multidimensional que mantiene complejas relaciones con la comprensión lectora (CL)*

Si bien muchas de las propuestas de intervención en CL no incluyen tareas vinculadas a la FL; todas convergen en señalar que la misma constituye una condición necesaria aunque no suficiente para que el lector pueda construir significado interactuando con material escrito.

González-Trujillo, Calet, Defior y Gutiérrez-Palma (2014) señalan que existe falta de consenso en la definición de la fluidez. Desarrollaron una escala en español que permite examinarla como constructo multidimensional. Consideran, además de la velocidad y la precisión, la prosodia. Ésta última incluye cuatro dimensiones principales:

el volumen de lectura, asociado a la intención del texto; la entonación de los distintos tipos de oraciones; el patrón de pausas; y la segmentación del texto en bloques significativos. Asimismo, los autores señalan que los estudios que analizan las relaciones entre FL y CL indican una relación entre fluidez y lectura prosódica, además de una relación causal entre lectura prosódica y comprensión lectora.

En un reciente artículo, Guerin & Murphi (2015) señalan que la prosodia es un elemento central de la fluidez. Es un término utilizado para describir cómo los sujetos que leen fluidamente utilizan el acento, el tono y la entonación para comunicar el significado de lo que están leyendo. La instrucción centrada en las características prosódicas de la lectura es reconocida como una parte importante de los programas que tienden a fortalecer las habilidades lectoras de los adolescentes. Existen estudios que indican que hay una fuerte correlación entre la prosodia oral y la lectura comprensiva silenciosa. Wharton-McDonald & Swiger (2009) señalan que el reconocimiento automático de palabras y la fluidez son requisitos para la comprensión. Rasinski y sus colaboradores (2005) reportaron que la fluidez representó en uno de sus estudios el 28% de la diferencia en comprensión.

Sin embargo, estos resultados derivados de la investigación, no han impactado significativamente en las prácticas en tanto que suele ser poco frecuente observar en las aulas intervenciones que intenten garantizar la mejora en la fluidez lectora de adolescentes.

#### *b) Lenguaje académico y comprensión lectora*

Un área considerada prioritaria en los estudios sobre comprensión lectora y en los programas de intervención que se proponen su promoción o mejora, es la del vocabulario.

Jetton y Lee (2012) afirman que el vocabulario utilizado en textos disciplinares propios de la escolaridad secundaria puede ser difícil de comprender para los adolescentes por dos razones. Primero, porque las palabras que los estudiantes podrían normalmente conocer y usar en su lenguaje cotidiano tienen significados especializados en los textos propios de las diferentes disciplinas. Segundo, los textos disciplinares contienen un vocabulario altamente especializado relevante para la disciplina pero infrecuente en los contextos cotidianos. Por ejemplo, los conceptos de meiosis y mitosis en biología. Asimismo, los autores reflexionan acerca del alto nivel de abstracción que el vocabulario disciplinar implica así como cierto tono impersonal y autoritario que se suele utilizar en los textos para generar objetividad y credibilidad, lo que puede resultar poco atractivo para el lector adolescente.

Uccelli y Meneses (2014) señalan que el desarrollo del lenguaje (el que obviamente no se reduce al vocabulario) durante la preadolescencia ha recibido escasa atención debido a la creencia de que el proceso del desarrollo del lenguaje se circunscribe principalmente a los primeros años de vida. Sostienen que si bien estudios recientes empiezan a identificar la preadolescencia como una etapa de crecimiento significativo en las habilidades de lenguaje académico, algunos expertos han subrayado que este constructo solo cuenta hasta el momento con definiciones imprecisas



o reduccionistas. Por lo tanto, plantean la importancia de avanzar en la identificación de habilidades clave de lenguaje académico (HCLA), que incluyan pero vayan más allá del vocabulario. Esto se torna relevante para ampliar el conocimiento sobre el desarrollo de lenguaje y para ofrecer evidencia que esclarezca la relación entre lenguaje y CL y, de esa manera, poder diseñar intervenciones pedagógicas que mejoren la comprensión de textos académicos.

El constructo HCLA ha permitido especificar un conjunto de habilidades de lenguaje trans-disciplinarias que corresponden a recursos lingüísticos recurrentes en textos académicos, pero poco frecuentes en el lenguaje cotidiano (Uccelli & Meneeses, 2014; Snow & Uccelli, 2009).

*c) La concepción multicomponencial de la comprensión como base para la construcción de propuestas de intervención*

Los programas de intervención considerados, basados en los aportes de la Psicología Cognitiva y la Psicolingüística, adoptan un enfoque de la comprensión que acentúa su carácter multicomponencial. Es decir, que están implicados múltiples procesos y habilidades. Los mismos se operacionalizan en los programas en las diversas actividades que se les proponen a los sujetos para mejorar su rendimiento en tareas de comprensión. El National Reading Panel en su revisión (NRP, 2000), especifica, por ejemplo, siete estrategias importantes para promover el desarrollo de la CL: la supervisión de la propia comprensión, el aprendizaje cooperativo, los organizadores gráficos, la instrucción sobre la estructura y el contenido de los textos narrativos, la respuesta a preguntas, la generación de preguntas y el resumen.

*d) La importancia atribuida a las interacciones y al formato que éstas asumen en los programas de intervención.*

En la revisión realizada, un marco instruccional que suele ser retomado es el de la denominada “enseñanza recíproca”, propuesto originalmente por Palincsar y Brown (1984). Implica el establecimiento de un diálogo entre docente y estudiantes en relación con un texto escrito que se intenta comprender. El significado se construye de modo colaborativo a través de cuatro actividades principales: resumir, clarificar, formular preguntas y predecir. Estas actividades adquieren valor en tanto que implican el desarrollo de estrategias específicas de comprensión. En principio dos estrategias resultan transversales a todo el desarrollo de la actividad: una es la comprensión del propósito de la lectura y otra la activación de los conocimientos previos relevantes. Luego se mencionan la realización de inferencias, la diferenciación de las ideas principales de las secundarias, la evaluación crítica de la consistencia interna del contenido y el monitoreo de la propia comprensión.

Los programas analizados se diferencian en cuanto a la importancia que le atribuyen al formato de las interacciones sociales (entre docente y estudiantes y/o entre pares) durante la lectura comprensiva. En algunos casos solo introducen indicaciones generales ligadas a la importancia del establecimiento de un adecuado rapport y la distinción de un momento de trabajo individual y de otro colectivo que funciona más como espacio de revisión de los ejercicios resueltos que como espacio de realización

conjunta de una actividad. En otros casos la estructura misma de la intervención se organiza alrededor de los intercambios, aunque sin desconocer cuáles son los procesos o las estrategias cuyo desarrollo se intenta promover.

## 5. IMPLICACIONES PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Una cuestión a abordar refiere a cómo pueden actualizarse este conjunto de saberes procedentes, principalmente, de la investigación, en el diseño de intervenciones psicoeducativas en el contexto escolar. Es decir, ¿cómo puede el psicólogo educacional diseñar intervenciones que promuevan el aprendizaje de la lectura y la escritura y que prevengan las posibles dificultades en dicho proceso, cuando desarrolla su labor en una escuela?

Para comenzar es posible establecer algunas líneas generales de acción, vinculadas a la alfabetización, que pueden derivarse de la consideración del rol, funciones y responsabilidades del Orientador Educacional (OE), tal como aparecen referidos en la Disposición 76/08 (Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social). Esto es interesante ya que el Psicólogo Educacional (en adelante, PsE), en el rol de OE, puede integrar los denominados Equipos de Orientación Escolar (EOE), cuyo accionar se especifica en la mencionada disposición.

Una primera cuestión que se puede señalar se liga a la intervención del OE en la construcción colectiva que implica el Proyecto Institucional. Aquí resulta clave la posibilidad de convertirse en alguien capaz de visibilizar a la alfabetización como proceso inscripto en el marco de dicho Proyecto. Esto implica comprender el papel central del aprendizaje de la lectura y la escritura para la promoción de trayectorias educativas enriquecidas. A su vez, supone asumir una perspectiva de proceso (no es un aprendizaje que suceda de un momento para otro) y de co-responsabilidad (la responsabilidad se encuentra distribuida, no encapsulada en la figura de un agente particular, si bien puede haber diferentes niveles de responsabilidad).

Una segunda cuestión alude al nivel de conocimiento que el PsE tiene de los Diseños Curriculares vigentes para el nivel en que se intervenga, específicamente del área de Prácticas del Lenguaje. Aquí la intervención puede asumir el formato de la cooperación con otros agentes en el análisis crítico y la implementación de los mencionados Diseños.

En tercer lugar, resulta central el trabajo colaborativo junto a directivos, docentes y familia para el diseño creativo de propuestas alfabetizadoras que atiendan a las particularidades de la comunidad educativa, principalmente de los sujetos del aprendizaje, y que favorezca la reflexión sobre las prácticas y los resultados obtenidos a partir de las mismas.

Tellez (2004), profesor en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UNED, presenta tres modalidades principales de intervención del PsE en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura: estrategias de intervención infusivas, aditivas e intermedias.

Por estrategia infusiva se entiende que la intervención en lectura y escritura se incluye en el currículum, como parte de las planificaciones de aula y en cada una de las asignaturas y áreas de conocimiento. Implica trabajar sobre el proyecto institucional y las planificaciones de aula, por lo que supone trabajo en equipo. Se requiere entonces una transversalidad de los contenidos procedimentales y se vincula a un modelo colaborador-dinamizador.

Una de las ventajas de esta forma de trabajo es que se evita el problema de la transferencia, tanto por parte del docente como por parte de los alumnos, ya que se favorece el uso de estrategias en contextos específicos.

Las dificultades se relacionan con la inexistencia de una programación concreta a seguir y la necesidad de llegar a establecer un plan de trabajo compartido lo que precisa de un alto nivel de motivación e implicación de los docentes, a la vez que altas exigencias formativas.

Los marcos instruccionales como la Enseñanza Recíproca y Cuestión-Preguntar-Leer, que no tienen una secuencia de actividades pre-establecida, ni materiales de trabajo, son posibles de articular con estrategias de tipo infusivas.

La estrategia aditiva se refiere a la aplicación de un programa específico de lectura y/o escritura, en un horario determinado, de manera paralela a las dinámicas del aula. Según Repetto (2003):

“En orientación educativa se entiende por programa toda actividad preventiva, evolutiva, educativa o remedial que, teóricamente fundamentada, planificada de modo sistemático y aplicada por un conjunto de profesionales de modo colaborativo, pretende lograr determinados objetivos en respuesta a las necesidades detectadas en un grupo dentro de un contexto...” (p. 295)

Las ventajas de esta modalidad de trabajo es que permite dar fundamento teórico a la intervención y ofrece una secuencia diseñada de actividades orientada a la consecución de los objetivos propuestos. Además, posibilita organizar y utilizar mejor el tiempo, dedicando la mayoría al logro de los objetivos del programa.

Las dificultades o desventajas se refieren a la dificultad de transferir lo aprendido a otros contextos distintos de aquel en se ha producido dicho aprendizaje. Por otro lado, la aplicación del programa suele quedar restringida a algún profesional especializado o a algún docente. Por esto se dificulta la implicación de otros agentes en el proceso, de forma que tiene poca incidencia en la dinámica general de la institución. En consecuencia, resulta difícil su integración en el currículum. En relación con los alumnos, la saturación de los horarios escolares hace difícil que se dedique un tiempo específico a la aplicación de estos programas. El Programa Leer para Comprender y el Programa LEE, son claramente ejemplos de esta estrategia de intervención.

La estrategia intermedia busca ir desde la aplicación del programa hacia la infusión curricular. Se parte de la aplicación del programa. Esto se complementa con grupos de trabajo en la institución para favorecer la reflexión y valoración sobre las

actividades desarrolladas. En estos grupos participan quiénes aplican el programa y otros docentes interesados en incorporar nuevas estrategias a las dinámicas cotidianas del aula.

Entre las ventajas cabe remarcar que en dicha estrategia, se favorece la transferencia, ya que se puede partir de utilizar los materiales del programa para ir incluyendo gradualmente aquellos materiales con los que trabajan los docentes en sus clases. Los programas pueden convertirse en un instrumento mediador del aprendizaje tanto de los docentes como de los estudiantes.

Otra de las formas de trabajo interesantes para mejorar la comprensión de textos en la escuela se refiere a la intervención basada en proyectos (Diseño Curricular para la Educación Primaria, 2008). Por proyecto se entiende una secuencia de situaciones de enseñanza que se extienden en el tiempo (uno o dos meses y hasta todo un cuatrimestre), con una frecuencia cotidiana o semanal y suponen la elaboración de un producto final tangible. Puede partirse de la elaboración colectiva de un proyecto vinculado a la alfabetización (por ejemplo, la lectura y la escritura de cuentos de terror o de fábulas para elaborar un libro a presentar en un acto escolar o en un evento cultural determinado). Dicho proyecto podría desarrollarse de modo transversal en diferentes cursos y las intervenciones basarse en los conocimientos actuales sobre la lectura y la escritura. Se pueden diseñar espacios de trabajo áulicos ligados a un único curso escolar y otros espacios compartidos entre diferentes cursos, que incluso tengan lugar fuera del aula.

## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los estudios sobre la comprensión de textos realizados en las últimas décadas retoman, fundamentalmente, los aportes de la Psicología Cognitiva y de la Psicolingüística, los que la conciben como un constructo multicomponencial. A partir de los resultados obtenidos en numerosas investigaciones se han diseñado propuestas de intervención que persiguen el objetivo de desarrollar la comprensión de textos en sujetos con o sin dificultades.

En los programas descriptos se enfatiza, en concordancia con las investigaciones sobre el tema, el papel del vocabulario, del conocimiento previo, de la realización de inferencias y de la metacognición. Sin embargo, se diferencian en diversos aspectos: en el modo en que se organizan y secuencian las actividades (por ejemplo, por “áreas”, homogéneas en contenido, vinculadas a los procesos a desarrollar o por “estaciones”, heterogéneas en contenido, en las que se trabajan diversos procesos cognitivos “antes”, “durante” y “después” de la lectura de un texto), en el papel atribuido a las interacciones sociales durante el desarrollo de la propuesta, en la modalidad de administración, entre otros.

Las investigaciones que se centran en el aprendizaje que realizan los adolescentes a partir de los textos, plantean interrogantes referidos al modo en que las

distintas estrategias o procesos que se desarrollan a través de los programas, se ponen en juego cuando se trata del abordaje de textos disciplinares caracterizados por su carácter altamente especializado y técnico. Otro aspecto central se vincula a la especificidad del contexto escolar y las posibilidades y límites de la utilización de los programas en dicho ámbito.

Las modalidades de intervención como las descritas por Cole (1999) o el modelo de la “Enseñanza Recíproca” (Palincsar & Brown, 1984) pueden fácilmente recontextualizarse en las aulas de escuela secundaria. En este sentido, constituye un objetivo de la investigación en que se inscribe este trabajo, analizar comparativamente el conjunto de propuestas organizadas en forma de programas que apuntan al desarrollo de la CL y las prácticas áulicas cotidianas al inicio de la escolaridad secundaria. En investigaciones llevadas a cabo por Ness (2007) se halló que solo el 3% del tiempo de instrucción se dedicó a la enseñanza explícita, al modelado y andamiaje de los estudiantes en la comprensión de textos, en las clases habituales.

La lectura constituye una actividad humana compleja que requiere de formas especializadas de interacción para su aprendizaje. Se ha considerado que implica el dominio de procesos de decodificación a la vez que la construcción de significado a partir del texto.

Las investigaciones vinculadas a programas de intervención en CL permiten delimitar algunos desafíos relativos a la enseñanza.

La enseñanza de la lectura no culmina cuando los alumnos demuestran leer correctamente en voz alta un texto. Alguien puede decodificar con fluidez pero no comprender en absoluto lo que lee. El desarrollo de la comprensión implica la participación de procesos de alto orden como la elaboración sintáctica y semántica de las oraciones, la integración de la información, la realización de inferencias, procesos no automáticos que suponen gran cantidad de recursos cognitivos.

Sin embargo, aprender a leer fluidamente está lejos de ser un aprendizaje secundario. La fluidez no suele ser considerada por los docentes que trabajan con niños mayores, fundamentalmente de los últimos años de la escolaridad primaria, y con adolescentes y jóvenes, en la secundaria, en tanto se la concibe como objeto de intervención de los primeros años de la escolarización. Además se la suele percibir como una consecuencia de la lectura y no como un factor facilitador esencial (Guerin & Murphi, 2015).

Por otro lado, cuando los niños comienzan la escolaridad secundaria el desarrollo del lenguaje no ha culminado. Aprender a partir de los textos propios de las diferentes disciplinas supone el dominio de numerosas habilidades ligadas al lenguaje académico, las que deben ser enseñadas.

Para finalizar, la revisión realizada enfatiza la importancia del formato que adoptan las interacciones entre docente y alumnos y/o entre pares en el aprendizaje y la enseñanza de la lectura comprensiva, entendida como un proceso de resolución de problemas. Tal como señala Cole (1999):

... creemos que el éxito de los esfuerzos de los adultos depende de manera crucial de que éstos organicen un “*médium* cultural para la lectura” que tenga las propiedades de la cultura que he estado subrayando aquí: debe utilizar artefactos (principalmente el texto, pero no sólo él), debe ser proléptica, y debe orquestar las relaciones sociales para coordinar de una manera efectiva al niño con el sistema de mediación que se va a adquirir (p.240).

Enviado: 28-6-2017

Revisión recibida: 3-8-17

Aceptado: 30-8-2017

## Referencias

- Abusamra, V. Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. & Cornoldi, C. (2010) *Test Leer para Comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. & Cornoldi, C. (2011). *Programa Leer para comprender. Desarrollo de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Alegría, J. (2006). *Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades —20 años después*. *Infancia y Aprendizaje* 29 (1), 93-111.
- Biancarosa, C., & Snow, C. E. (2006). *Reading next – A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York* (2<sup>nd</sup> ed.). Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- DiNIECE/ONE (2013). *Informe de resultados ONE 2013. Muestra 2°/3° año*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Provincia de Buenos Aires.
- Disposición 76/08. *Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social*. Buenos Aires: DGCyE.
- Enesco, I. & Delval, J. (2006). Módulos, dominios y otros artefactos. *Infancia y aprendizaje*, 29 (3), 249-267.
- Engeström, Y. (1987) *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2001) Cap. 3. Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En S. Chaiklin & J. Lave, *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 78-118). Buenos Aires: Amorrortu.

- González-Trujillo, M.C.; Calet, N.; Defior, S., & Gutiérrez-Palma, N. (2014) Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez. *Estudios de Psicología*, 35 (1), 104-136. DOI: 10.1080/02109395.2014.893651
- Gottheil, B.; Fonseca, L.; Aldrey, A.; Lagomarsino, I.; Pujals, M.; Pueyrredón, D.; Buonsanti, L.; Freire, L.; Lasala, E.; Mendivelzúa, A., & Molina, S. (2011). *Programa LEE comprensivamente*. Libro Teórico y de Actividades. Buenos Aires: Paidós.
- Graesser, A., Gernsbacher, M.A., & Goldman, S.S. (1997). Cognición. En T.A. van Dijk (ed.), *El discurso como estructura y proceso*, (pp.292-331). Barcelona: Gedisa.
- Guerin, A., & Murphy, B. (2015) Repeated Reading as a Method to Improve Reading Fluency for Struggling Adolescent Readers. *International Literacy Association. Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58 (7), 551-560.
- Guthrie, J. T., McRae, A., Coddington, C. S., Klauda, S. L., Wigfield, A., & Barbosa, P. (2009). Impacts of comprehensive reading instruction on diverse outcomes of low – and high-achieving readers. *Journal of Learning Disabilities*, 42(3), 195-214.
- Guthrie, J. T.; Wigfield, A. & Klauda, S. L. (2012) Adolescents' Engagement in Academic Literacy. University of Maryland, College Park.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2013). Sistema de Estadísticas Sociodemográficas (SESD) Tasas de repitencia, sobreedad, y abandono interanual por nivel de educación, por provincia. Total del país. Años 2012-2013.
- Jetton, T. L. & Lee, R. (2012) Cap. 1. Learning from Text. Adolescent Literacy from Past Decade. En T. L. Jetton & C. Shanahan (Eds.), *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines. General Principles and Practical Strategies* (pp. 1-23). New York: The Guilford Press.
- Jetton, T. L., & Shanahan, C. (2012). *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines. General Principles and Practical Strategies*. New York: The Guilford Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Ley de Educación Nacional 26.206. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)
- Molinari Marotto, C. (1998). Comprensión del texto. En C. Molinari Marotto, *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), 847-862.
- Morais, J. (1989). *El arte de leer*. Buenos Aires: Aprendizaje Visor.



- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: an evidencebased assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington DC: Author
- Ness, M. (2007). Reading comprehension strategies in secondary content-area classrooms. *Phi Delta Kappan*, 89 (3), 229-231.
- Ness, M. (2009). Reading comprehension strategies in secondary content-area classrooms: Teacher use of and attitudes towards reading comprehension instruction. *Reading Horizons*, 49(2), 143-166.
- Olson, D. (1997). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Piacente, T. (2009). Especificidad de la evaluación psicológica en los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito. Evolución y estado actual. *RIDEP*, 28 (2) 135-148.
- Polsell Sweet, A., & Snow, C. E. (2003). *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Rasinski, T. V.; Padak, N. D., McKeon, C. A.; Wilfong, L. G.; Friedauer, J. A.; Heim, P. (2005). Is reading fluency a key for successful high school reading? *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 4 (1), 22-27.
- Repetto, E. (2003) (coord.) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*, 1. Madrid, España: UNED.
- Ripoll, J. C., & Aguado, G. (2014) La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44. doi: 10.1387/RevPsicodidact.9001.
- Rivière, A. (1987). *El sujeto de la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Secretaría de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación y Deportes, Presidencia de la Nación (2017) *Aprender 2016. Informe de resultados*. Recuperado de [http://www.educacion.gob.ar/data\\_storage/file/documents/reporte-nacional-aprender-2016-59281572b7560.pdf](http://www.educacion.gob.ar/data_storage/file/documents/reporte-nacional-aprender-2016-59281572b7560.pdf)
- Silvestri, A. (2001). *La adquisición discursivo cognitiva en la escuela secundaria. Habilidades de reformulación y estrategias de memoria*. Tesis Doctoral (Inédita). Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R & D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Snow, C., & Uccelli, P. (2009). The Challenge of Academic Language. En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). New York: Cambridge University Press.
- Téllez, J. A. (2004) *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva. Más allá del procesamiento de la información*. Madrid: Dykinson.



- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.
- Uccelli, P. & Meneses, A. (2014) Habilidades de lenguaje académico y su aplicación con la comprensión de la lectura en la escuela primaria y media: un nuevo constructo operacional. *Miríada Hispánica*, 10: 179-206.
- UNESCO (2013). *Segundo Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos. Repensar la Alfabetización*. Hamburgo: UIL, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Wharton-McDonald, R. & Swiger, S. (2009) Developing higher order comprehension in the middle grades. In S.E. Israel & G. G. Duffy (Eds), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 510-530). New York: Routledge.



# READING AND COMPREHENSION AT THE BEGINNING OF SECONDARY SCHOOL: CONTRIBUTIONS FOR EDUCATIONAL GUIDANCE

Verónica Zabaleta\* & Luis Ángel Roldán\*\*

## Abstract

This paper develops the preliminary results of an ongoing research project that aims to characterize programs and proposals for intervention in reading comprehension (RC) and compare them with teaching practices in the first year of secondary education. Specifically, we discuss the program *Leer para Comprender* (Read to Understand), the program *LEE Comprensivamente* (READ Comprehensively), and the institutional frameworks of *Reciprocal Teaching* and the *Cultural Mediation Model* for Improving Reading: *Question-Asking-Reading*. In addition, some of the axes that can be derived from the analysis of the literature consulted are synthesized, such as: the importance of fluency in RC, the relevance of learning from the text, comprehension as a multi-componential phenomenon, and the importance of social interactions in the programs analyzed. The differences between the modalities presented by the proposals are explained, as well as their limitations in relation to the challenges involved in the management of progressively more complex texts and of a disciplinary nature in secondary education. Finally, we analyze the implications of the intervention in RC for educational guidance.

**Keywords:** Reading Comprehension, Text, Program, Secondary Education

## 1. Introduction

Reading and writing in modern societies have been characterized by their ubiquity. Much of the significant events in the lives of individuals and societies involve some kind of written documentation (Olson, 1997). Our comprehension of the world is increasingly mediated by the written word, both in its printed and digital form (UNESCO, 2013).

---

\* Docente e Investigadora. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata y Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. veronicazabaleta@gmail.com.

\*\* Profesor en Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Becario doctoral en la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. angelroldan1990@gmail.com.

The learning of reading and writing happens particularly in school and have been considered basic, instrumental school learning, and the privileged way of access to literate culture.

Likewise, particular challenges have been raised in the passage from primary to secondary education, related to the specific and increasing demands that students have for disciplinary texts and learning from them (Jetton & Lee, 2012). On the other hand, these requirements of the secondary level are coupled with some current concern about the actual educational trajectory of the students during the basic cycle. High rates of grade repetition, over-age and abandonment have been detected and, beyond these indicators, low achievement in learning (Terigi, 2007). For example, the over-age rate in our country, understood as the percentage of students whose age exceeds the theoretical age corresponding to the level they are studying (12-17 years for secondary school) reached in the year 2013 to 35.7 % of students in the basic cycle (INDEC, 2013). The over-age rate is an important indicator as it can be understood in relation to the late entry to the education system, abandonment and reentry and/or grade repetition. The other aspect mentioned, linked to learning, can be analyzed from considering some results of the last National Evaluation Operation carried out in 2013 (DiNIECE/ONE, 2013). If we consider the results of the mentioned Operation in the Language area, 25% of the students are in a low performance level. In general, these students can deal with superficial textual aspects, perform mechanical reading and partial re-reading activities to locate information in texts very frequented in the school. The percentage of students at this performance level, when it comes to the evaluation of knowledge in social sciences and natural sciences, amounts to approximately 50% of the evaluated subjects.

Additionally, the recent data published by the evaluation operation *Aprender* (In English, Learning), carried out in 2016, presents data that call for reflection on the problems that persist in the secondary level to reach the objectives set forth by the Law of National Education (Law No. 26206, 2006).

The operation categorizes the students' performance in 4 levels: Below the basic level, Basic, Satisfactory and Advanced.

According to the preliminary results, the students of 5th/6th year of secondary education only reached levels of satisfactory/advanced performance, in the area of Language, in 53.6% of the cases. In the areas of Mathematics, Natural Sciences and Social Sciences, these percentages are 40.9%, 63.7% and 58.9%, respectively (Secretary of Education Evaluation, 2017).

The data also show that low performances increase in students who have repeated 1 or 2 grades in relation to those who have never done so. Likewise, in the higher-income social strata, the percentage of students achieving better performance is higher than the middle and low-income sectors. Although the results are preliminary, from these we can infer that in the average level of education, significant inequalities persist (Secretary of Education Evaluation, 2017).

The set of considerations and data presented show a complex situation chart linked to the student's particular trajectories and difficulties, in addition to the poor

preparation of teachers to teach the strategies necessary for the comprehension of academic texts when the secondary level begins.

From a practical point of view and linked to the current schooling conditions of children and young people, it is important to investigate systematized proposals for intervention in text comprehension and the analysis of concrete teaching practices at the beginning of secondary school. Ness (2007, 2009), in the North American context, found that in 40 hours of classroom observation, only 82 minutes of instruction –or 3% of instructional time– was devoted to explicit teaching, modeling and scaffolding of students in text comprehension. Of that 3% instructional time, most of it was destined to answer literal questions and to request the written summary of a text.

From a theoretical point of view, research on textual comprehension and intervention for its improvement through specific programs has proliferated in the last decades. In 2000, for example, the National Reading Panel of the United States reviewed 215 studies on methods for improving textual comprehension (NRP, 2000). In 2014, Ripoll and Aguado conducted a meta-analysis considering 39 studies in Spanish concerning the effectiveness of interventions based on comprehension strategies. The authors point out that there is little or no dissemination of strategies, programs and intervention methods that have proved effective in the Spanish language. This contrasts with the Anglo-Saxon countries where evidence-based practice promotes the use of educational methods backed by research results.

The bibliographic survey allowed defining different intervention programs in RC that will be analyzed in this paper. The programs are conceived, in general terms, as organized, systematic, planned, theoretically grounded actions aimed at favoring the development of RC or addressing the difficulties detected in such development. They usually have a clear structure and include work materials to use with students and explanations aimed at educational agents who could initiate the intervention proposal. In some cases it is possible to find detailed guidelines that may be overly normative. In turn, some programs are linked to the development of RC evaluation instruments (Téllez, 2010).

## 2. Psychology and research in reading and text comprehension

Cognitive Psychology and Cognitive Psycholinguistics, which studies the psychological processes involved in the use and acquisition of language (Molinari Marotto, 1998), have allowed progress in the delimitation of the processes involved in the learning of written language. Piacente (2009) points out that, on the one hand, they have made it possible to specify the nature of this complex knowledge object by delimiting the cognitive demands involved in its learning. On the other hand, to identify the type of knowledge and skills needed to process such demands.

In this respect, the Rivière's proposal (1987) is considered pertinent, who when referring to Cognitive Psychology, maintains that it has the structure of a natural category whose limits are diffuse and its elements are not equivalent. From this consi-

deration, the author makes the following differentiation: in a narrow sense, Cognitive Psychology would include only computational models and information processing theories. In a broad sense, other theoretical models that have made contributions to the knowledge functions (Piagetian theory, the contributions of sociohistorical interactionism, among others) could be considered as Cognitive Psychologies.

Contributions of both the Cognitive Psychology of Information Processing (IP) and the sociogenetic approaches to mental functions are included in this paper. The Cognitive Psychology of IP has emphasized the study of the processes involved in reading and writing, aiming at the construction of universalist models of mental functioning. The progressive need to consider the importance of the interaction between cognitive, textual and situational factors in the processes of reading and writing has allowed a certain confluence between approaches which in principle are incompatible, such as those mentioned above (PolSELLI Sweet & Snow, 2003; Silvestri, 2001).

In contemporary psychology, a strong dispute has been established between domain-general theories and domain-specific theories. The former argue that cognitive changes in one domain simultaneously affect the rest. The latter, on the contrary, consider that the human mind has specialized mechanisms for the treatment of information coming from different realms of reality, so that change in one domain does not necessarily imply change in the other. This dispute has also entailed the delimitation of specific processes related to the different domains in question (Enesco & Delval, 2006; Karmiloff-Smith, 1994).

Reading and writing began to be conceptualized as domain-specific cognitive-linguistic processes in which structures, mental representations, operations and strategies are involved. In both reading and writing, it was deemed necessary to distinguish two major sub-processes, one of a lower level –recognition and writing of words– and one of a higher level –comprehension and production of texts.

In relation to the former, following Morais (1989), it can be said that “to read, is to extract from a graphic representation of language, pronunciation and meaning” (p.85). Reading is based, in principle, on the basis of the automation of basic processes, such as the identification of written words. Alegría (2006) points out that this mechanism constitutes the “cornerstone of reading” and that “higher functions can only be fully expressed when the primitive functions have been sufficiently automated” (p.108).

In the initial learning, reading of words becomes relevant. For this it is necessary to master the alphabetical principle, when it comes to alphabetic writing systems, as is the case of Spanish.

But it is not an isolated domain –the domain of decoding– since the ultimate purpose of reading is the comprehension of progressively more complex texts.

Decoding and comprehension have a complementary relationship, although they imply different underlying processes and therefore involve differential evaluation and intervention resources. Fluid reading (reading with proper speed, accuracy and intonation) is a necessary but not sufficient condition for a comprehensive reading.

Fluency is not usually considered by teachers working with older children, mainly from the last years of primary school, and with adolescents and young people in secondary school, as it is conceived as an intervention object in the first years of schooling. In addition, it is perceived as a consequence of reading and not as an essential enabling factor (Guerin & Murphi, 2015).

Reading comprehension can be understood as a mental process of constructing meaning from the content of the text. When reading a text, a diverse and complex set of cognitive operations is brought into play. Comprehension is therefore the product of a process regulated by the reader, in which there is an interaction between the information provided by the text and the knowledge of the world stored in the memory (Gottheil, Fonseca et al., 2011; Graesser, Gernsbacher, & Goldman, 1997). It is a complex process involving linguistic, psycholinguistic, cognitive, cultural and other factors related to the personal experience of the subject. It does not constitute a unitary ability but integrates different competences (Abusamra, 2010).

### 3. Method

This paper adopts a qualitative approach linked to the exegesis of texts. It is a theoretical study based on the review and critical analysis of contributions of research on a particular theme, in this case, the intervention in text comprehension (Montero & León, 2007). It begins by considering, in principle, two meta-analyses (NRP, 2000; Ripoll & Aguado, 2014) that have focused on synthesizing research on interventions to improve reading comprehension in English and Spanish. In addition, a recently published book has been considered (Jetton & Shanahan, 2012), which has based several of its chapters on searches in the ERIC and PsycINFO databases, including the following terms: comprehension, comprehension instruction, learning with text, understanding text. The review allowed to delimit the relevance of certain authors and international working groups on the subject, such as the RAND Reading Study Group (Snow, 2002, Biancarosa & Snow, 2006), the group led by Guthrie and Wigfield (Guthrie, McRae, Coddington, Klauda, Wigfield & Barbosa, 2009; Guthrie, Wigfield, & Klauda, 2012) who developed an instructional framework known as CORI (Concept-Oriented Reading Instruction), among others. Likewise, it has been possible to corroborate an extended use of the instructional framework developed by Palincsar and Brown (1984) called "reciprocal teaching". Finally, two intervention programs developed and published by research groups with development in Argentina were selected, as it was interesting to consider local production (Abusamra, Casajús, Ferreres, Raiter, De Beni & Cornoldi, 2011; Gottheil, Fonseca, Aldrey, Lagomarsino, Pujals, Pueyrredon, Buonsanti, Freire, Lasala, Mendivelzúa, & Molina, 2011).

#### 4. Results

In recent years, interventions have been designed that tend to favor the development of comprehension in the form of programs. Many of them, based on cognitive and psycholinguistic theoretical frameworks, delimit areas or skills they intend to develop through what have been called “pencil and paper exercises”. Comprehension is understood as a multi-component process and those multiple skills involved in the construction of meaning from the texts become the object of the intervention.

Intervention programs developed to promote comprehension are briefly discussed below.

##### ***Reciprocal Teaching by Palinscar and Brown (1984)***

One of the so-called “instructional frameworks” most cited in the specialized literature is reciprocal teaching, a term coined by Palinscar and Brown (1984) to designate a set of strategies that can be taught to students to improve their comprehension (Rosenshine & Meister, 1994).

In general terms, the reciprocal teaching refers to a methodology that emphasizes the dialogical interaction of the student or the students with the teacher or, in some cases, with another student in the role of tutor. The central idea is that the subject who manages certain strategies shapes and regulates them to bring them into play when reading and understanding a text.

The methodology proposes four central strategies that should guide interaction: on the one hand there is clarification, which consists in the elucidation of words or parts of the text that are not clear. Another strategy is the summary, which consists of hierarchizing the information provided by the text as important or secondary. The formulation of questions refers to the strategy by which questions are asked to the text, again it demands the differentiation between main and secondary ideas, and the students are given certain clues to ask, along with the indicators: who, what, where, why and when. The last strategy is called prediction, and consists of the student anticipating what will happen in the following paragraphs of the text, making inferences and valuing them.

The instructional framework of reciprocal teaching is based on contributions from cognitive psychology and historical-cultural psychology. This influence is expressed in the following assumptions:

- All psychological processes first appear on an interpersonal and then intrapersonal level, hence the deeply dialogical character of the proposal.
- The most capable teacher or student serves as a scaffolding for the comprehension process, that is to say, reciprocal teaching is intended to be a zone of proximal development that mediates what the student cannot do only at present but can do it in the future.
- The activities of reciprocal teaching are proposed in context, i.e. that they are carried out with a certain clear purpose for the teacher and the student(s) and that this is done with complete texts that are significant for the actors.



***A mediational cultural model of reading instruction: Cuestión-Preguntar-Leer (Question-Asking-Reading) (Griffin, Díaz, King & Cole, 1989, quoted in Cole, 1999)***

At this point, an intervention experience is recovered to favor comprehension from the theoretical approach of Cultural Psychology. It is presented by M. Cole (1999) in his book Cultural Psychology. While reference is made to works from the 1980s and 1990s, they are interesting in that they conceive reading as a joint activity in which the way adults organize a “cultural medium for reading” is central.

This is a non-compulsory after school activity called *Colegio de Campo de Cre-cimiento* (Growth Field College). The aim is for children to participate in an activity that involves reading before they can read independently (progressive transfer of responsibility). It is about creating a structured medium for the development of reading that serves as scaffolding for children’s participation even before they can read. The activity involved 24 children divided into two groups of 12 each. Half of the children “fit into the clinical definition of students with learning difficulties”. Potentially interesting texts were selected for them. A procedure based on a set of tools, roles and division of tasks was used, inspired by the reciprocal teaching procedure of Palinscar & Brown (1984). Each role corresponded to a hypothetical part different from the whole act of reading. Cole (1999) represents the activity through the expanded mediational triangle proposed by Engeström (1987, 2001).

The global *Cuestión-Preguntar-Leer* structure included:

- Conversation about goals (long, medium and short term): debate on the various reasons that the children could have for wanting to learn to read.
- Distribution of roles (printed in cards): Each participant is responsible for playing at least one role in the entire activity. The person who asks about words difficult to pronounce; the person who asks about words difficult to understand; the person who asks about the main idea of the passage; the person who decides which subject will answer the questions asked by others; the person who asks about what is going to happen next.
- Silent reading. Distributing the text of the day, one paragraph at a time. The participants (including the instructor, a competent reader, usually a college student, and the children) read in silence.
- Performing the roles.

Cole is interested in the texts, the cards with roles and the selective disturbance of the fluid functioning of the Asking-Reading script. He focuses on the in situ process of coordination and incoordination around the scripted activity as a key source of data on the ability of individual children to internalize the roles contained in it.

***Program Leer para Comprender (Read to Understand) (Abusamra, Casajús, Ferreres, Raiter, De Beni & Cornoldi, 2011)***

It is an instrument to develop comprehension based on a multi-componential model of text comprehension that recognizes different areas organized in three major cores:

- Core related to content (including basic skills): includes areas of basic text outline, facts and sequences, and lexical semantics.
- Core related to the preparation (including processes of information integration): includes areas of syntactic structure, textual cohesion and inferences.
- Core related to metacognition (which focuses on monitoring and control skills): includes areas of text intuition, flexibility, and errors and inconsistencies.

These three cores converge in two other areas: text hierarchy (linked to the differentiation of main and secondary aspects), mental models and the constitution of the ability to understand texts.

A program has been designed for children between 9 and 12 years old and another program for the first three years of secondary school (1st, 2nd and 3rd).

The program selectively works on 11 areas. It is considered that to develop a complex skill it can be productive to operate in parallel –but independently– on some components. The ideal frequency of intervention is twice a week, 40 minutes each time. The training scheme can be applied individually or collectively. The general modality foresees an individual work phase and a group discussion phase on the results and difficulties of the tasks.

***Program LEE comprensivamente (READ Comprehensively) (Gottheil, Fonseca, Aldrey, Lagomarsino, Pujals, Pueyrredón, Buonsanti, Freire, Lasala, Mendivelzúa and Molina, 2011).***

It is a training program whose main objective is to learn, incorporate and reinforce reading comprehension strategies in 3rd and 4th grade children. It can be used in other levels according to reading competence, which is why it has been included in the corpus of analysis since in practice we have observed that it is possible to use it at the end of primary school and even at the beginning of secondary school.

There are two characters who will make a journey to learn to understand while enjoying reading: Leo and Lea\*. It is organized in 16 work units called stations, structured with the same format and sequenced in order of difficulty. Each unit is organized around three stages, according to the moment in which they work: “Before reading”, “Active reading” and “After reading”.

Each unit is organized from four axes, namely: vocabulary, monitoring or self-regulation of comprehension, production of inferences and comprehension of the text structure.

Unlike the previous one, it does not propose the parallel development of different components, but rather it organizes sequences in which different abilities linked to the axes proposed by the program can be developed simultaneously –from the reading of a brief text.

Analysis of intervention programs and literature related to them allows defining relevant themes for addressing educational guidance in secondary education with regard to promoting text comprehension, namely:

---

\* Translator’s Note: it is a play on words in which the names of the characters Leo and Lea can be translated literally as “I read” and “you read”, respectively.

*a. Reading fluency (RF) and its consideration as a multidimensional construct that maintains complex relationships with reading comprehension (RC)*

Although many of the proposals for intervention in TC (Text Comprehension) do not include tasks related to RF, all converge in pointing out that it is a necessary but not sufficient condition for the reader to construct meaning by interacting with written material.

González-Trujillo, Calet, Defior and Gutiérrez-Palma (2014) point out that there is a lack of consensus in the definition of fluency. They developed a scale in Spanish that allows examining it as a multidimensional construct. Besides speed and precision, prosody is considered. The latter includes four main dimensions: the volume of reading, associated with the intention of the text; the intonation of different types of sentences; the pattern of pauses; and the segmentation of the text into significant blocks. Also, the authors indicate that studies analyzing the relationships between RF and RC indicate a relationship between fluency and prosodic reading, as well as a causal relationship between prosodic reading and reading comprehension.

In a recent article, Guerin & Murphi (2015) point out that prosody is a central element of fluency. It is a term used to describe how subjects who read fluently use accent, tone and intonation to communicate the meaning of what they are reading. Instruction focused on the prosodic characteristics of reading is recognized as an important part of programs that tend to strengthen adolescent reading skills. Studies indicate that there is a strong correlation between oral prosody and silent comprehensive reading. Wharton-McDonald & Swiger (2009) point out that automatic word recognition and fluency are requirements for comprehension. Rasinski and colleagues (2005) reported that fluency accounted for 28% of the difference in comprehension in one of their studies.

However, these results derived from the research have not significantly impacted on practices, as it is often uncommon to observe interventions in classrooms that attempt to guarantee improvement in reading fluency among adolescents.

*b) Academic language and reading comprehension*

Vocabulary is an area considered as a priority in reading comprehension studies and in intervention programs that aim to promote or improve it.

Jetton and Lee (2012) argue that the vocabulary used in disciplinary texts typical of secondary school may be difficult for adolescents to understand for two reasons. First, because the words that students could normally know and use in their everyday language have specialized meanings in the texts of the different disciplines. Second, disciplinary texts contain a highly specialized vocabulary relevant to the discipline but infrequent in everyday contexts. For example, the concepts of meiosis and mitosis in biology. Likewise, the authors reflect on the high level of abstraction that the disciplinary vocabulary implies, as well as a certain impersonal and authoritarian tone that is usually used in the texts to generate objectivity and credibility, which may be unattractive for the adolescent reader.

Uccelli and Meneses (2014) indicate that the development of language (which is obviously not reduced to vocabulary) during preadolescence has received scant at-

tention due to the belief that the process of language development is mainly limited to the first years of life. They argue that while recent studies begin to identify preadolescence as a stage of significant growth in academic language skills, some experts have emphasized that this construct has so far only imprecise or reductionist definitions. Therefore, they raise the importance of making progress in the identification of key academic language skills (KALS), which include but goes beyond vocabulary. This becomes relevant to expand knowledge about language development and to provide evidence that clarifies the relationship between language and reading comprehension and, in this way, to design pedagogical interventions that improve the comprehension of academic texts.

The KALS construct has allowed to specify a set of trans-disciplinary language skills that correspond to recurrent linguistic resources in academic texts, but infrequent in everyday language (Uccelli & Meneses, 2014; Snow & Uccelli, 2009).

*c) The multi-componential conception of comprehension as the basis for the construction of intervention proposals*

The intervention programs considered, based on the contributions of Cognitive Psychology and Psycholinguistics, adopt a focus of comprehension that emphasizes their multi-componential nature. That is, multiple processes and skills are involved. These are operationalized within the programs in the various activities that are proposed to the subjects to improve their performance in comprehension tasks. In its review, the National Reading Panel (NRP, 2000) specifies, for example, seven important strategies to promote the development of RC: the monitoring of one's own comprehension, cooperative learning, graphic organizers, instruction on the structure and content of narrative texts, the answer to questions, generating questions and the summary.

*d) The importance attributed to the interactions and the format they assume in the intervention programs*

In the review, an instructional framework that is usually taken up is the so-called "reciprocal teaching", originally proposed by Palincsar and Brown (1984). It implies the establishment of a dialogue between teacher and students in relation to a written text that is intended to be understood. Meaning is built collaboratively through four main activities: summarizing, clarifying, formulating questions and predicting. These activities acquire value insofar as they imply the development of specific comprehension strategies. In principle, two strategies are transversal to the whole development of the activity: one is the understanding of the purpose of reading and the other is the activation of relevant prior knowledge. It is also mentioned the realization of inferences, the differentiation between main and secondary ideas, the critical evaluation of the internal consistency of content and the monitoring of one's own comprehension.

The programs analyzed differ in the importance attributed to the format of social interactions (between teacher and students and/or between peers) during the comprehensive reading. In some cases they only introduce general indications linked to the importance of establishing an adequate rapport and differentiating an individual

work moment from a collective one that works more as a space for review of the exercises solved than as a space for joint implementation of an activity.

In other cases, the very structure of the intervention is organized around exchanges, although without ignoring the processes or strategies whose development needs to be promoted.

## 5. Implications for educational guidance

An issue to be addressed refers to how this set of knowledge –mainly from research– can be updated in the design of psychoeducational interventions in the school context. That is, how can the educational psychologist design interventions that promote the learning of reading and writing and prevent possible difficulties in the process when developing her/his work in a school?

To begin, it is possible to establish some general lines of action related to literacy, which can be derived from the role, functions and responsibilities of the Educational Advisor (EA), as referred to in Provision 76/08 (Modality of Community Psychology and Social Pedagogy). This is interesting because the Educational Psychologist (hereinafter EPs), in the role of EA, can integrate the so-called School Counseling Teams (SCT), whose action is specified in the aforementioned provision.

A first issue that can be pointed out is linked to the intervention of the EA in the collective construction that implies the Institutional Project. Here the key is the possibility of becoming someone capable of making literacy visible as a process registered in the framework of this Project. This implies understanding the central role of learning to read and write for the promotion of enriched educational trajectories. In turn, it involves assuming a perspective of the process (not a learning process that happens from one moment to another) and co-responsibility (responsibility is distributed, not encapsulated in the figure of a particular agent, although there may be different levels of responsibility).

A second issue refers to the level of knowledge that the EPs has of the current Curricular Designs for the level at which she/he will intervene, specifically in the area of Language Practices. Here the intervention can assume the format of cooperation with other agents in the critical analysis and the implementation of the mentioned Designs.

Thirdly, collaborative work with directors, teachers and family is essential for the creative design of literacy proposals that attend to the particularities of the educational community –mainly that of the subjects of learning– and that favors the reflection on the practices and the results obtained from them.

Tellez (2004), a professor in the Department of Research Methods and Diagnosis in Education at UNED, presents three main modalities of intervention of the EPs in the teaching and learning processes of reading and writing: infusive, additive and intermediate intervention strategies.

Infusive strategy implies that the intervention in reading and writing is included in the curriculum as part of the lesson planning and in each of the subjects and areas of

knowledge. It involves working on the institutional project and lesson planning, so it requires teamwork. Therefore, a transversality of the procedural contents is needed, which is linked to a collaborator-dynamizing model.

One of the advantages of this working methodology is that the problem of transference is avoided, both by the teacher and by the students, since it favors the use of strategies in specific contexts.

The difficulties are related to the lack of concrete programming to follow and the need to arrive at a shared work plan which requires a high level of motivation and involvement of teachers, as well as high training requirements.

Instructional frameworks such as Reciprocal Teaching and Question-Asking-Reading, which do not have a pre-established sequence of activities or working materials, are possible to articulate with infusive-type strategies.

The additive strategy refers to the application of a specific reading and/or writing program, at a given time, in a way that parallels the dynamics of the classroom. According to Repetto (2003):

“In educational guidance, a program is understood as any preventive, evolutionary, educational or remedial activity that, theoretically based, systematically planned and applied by a group of professionals in a collaborative way, aims to achieve certain objectives in response to the needs detected in a group within a context...” (p. 295)

The advantage of this work methodology is that it allows giving theoretical foundation to the intervention and offers a designed sequence of activities oriented towards the achievement of the proposed objectives. In addition, it makes it possible to organize and use time better, devoting most of it to achieving the program objectives.

Disadvantages refer to the difficulty of transferring learning to other contexts other than that in which such learning has taken place. On the other hand, the application of the program is usually restricted to a specialized professional or to some teacher. This makes it difficult to involve other agents in the process and, consequently, there is little incidence in the overall dynamics of the institution.

As a result, their integration into the curriculum is difficult. In relation to students, the saturation of school hours makes it difficult to devote a specific time to the implementation of these programs. The Program *Leer para Comprender* and the Program *LEE* are clearly examples of this intervention strategy.

The intermediate strategy seeks to go from the application of the program towards curricular infusion. It starts from the application of the program. This is complemented by working groups in the institution to encourage reflection and assessment of the activities carried out. Participants in these groups are those who apply the program and other teachers interested in incorporating new strategies to the daily dynamics of the classroom.

Among the advantages, it should be noted that this strategy favors the transfer, since it is possible to start using the program materials to gradually include those ma-

materials with which teachers work in their classes. Programs can become a mediator of learning for both teachers and students.

Another interesting work methodology to improve text comprehension in the school refers to the intervention based on projects (Diseño Curricular para la Educación Primaria, 2008). A project means a sequence of teaching situations that extend over time (one or two months or even a whole quarter) with a daily or weekly frequency and involve the development of a tangible final product. It can start from the collective elaboration of a project linked to literacy (for example, reading and writing horror stories or fables to produce a book to be presented at a school or cultural event). This project could be developed transversally in different courses and interventions could be based on current knowledge about reading and writing. Learning spaces can be designed linked to a single course or shared between different courses, which may even take place outside the classroom.

### 6. Discussion and conclusions

Studies on text comprehension made in the last decades fundamentally pick up the contributions of Cognitive Psychology and Psycholinguistics, which conceive it as a multi-componential construct. From the results obtained in numerous investigations, intervention proposals have been designed pursuing the objective of developing text comprehension in subjects with or without difficulties.

In the programs described, the role of vocabulary, prior knowledge, inferences and metacognition is emphasized, in accordance with research on the subject. However, they differ in different ways: in the way activities are organized and sequenced (for example, by “areas”, homogeneous in content, linked to the processes to be developed or by “stations”, heterogeneous in content, in which various cognitive processes are used “before”, “during” and “after” reading a text), in the role attributed to social interactions during the development of the proposal, in the mode of administration, among others.

The research that focuses on the learning made by adolescents from the texts raise questions about the way in which the different strategies or processes that are developed through the programs are put into play when it comes to addressing disciplinary texts characterized for its highly specialized and technical nature. Another central aspect is related to the specificity of the school context and the possibilities and limits when using the programs in this area.

Intervention modalities such as those described by Cole (1999) or the “Reciprocal Teaching” model (Palincsar & Brown, 1984) can easily be recontextualized in high school lessons. In this sense, it is an objective of the research in which this paper is recorded to analyze comparatively the set of proposals organized in the form of programs that aim at the development of RC and everyday classroom practices at the beginning of secondary school. In research carried out by Ness (2007) it was found



that only 3% of the instructional time was devoted to explicit teaching, modeling and scaffolding of students in text comprehension in the usual school classes.

Reading is a complex human activity that requires specialized forms of interaction for learning. It has been considered to involve the mastery of decoding processes at the same time as the construction of meaning from the text.

Research related to intervention programs in TC allows defining some challenges related to teaching.

The teaching of reading does not end when students demonstrate reading a text aloud correctly. Someone can decode fluently but not at all understand what they read. The development of comprehension implies the participation of high order processes such as the syntactic and semantic elaboration of sentences, the integration of information, the realization of inferences, and non-automatic processes involving a great amount of cognitive resources.

However, learning to read fluently is far from being a secondary learning. Fluency is not usually considered by teachers working with older children, mainly from the last years of primary school, and with adolescents and young people in secondary school, as it is conceived as the object of intervention in the first years of primary school. It is also perceived as a consequence of reading and not as an essential facilitator (Guerin & Murphi, 2015).

On the other hand, when children start secondary school, the development of language has not yet been completed. Learning from the proper texts of the different disciplines implies mastery of many skills linked to academic language, which must be taught.

Finally, the review emphasizes the importance of the format adopted by interactions between teachers and students and/or between peers in the learning and teaching of comprehensive reading, understood as a process of problem solving. As Cole (1999) points out:

“...we believe that the success of adults' efforts depends crucially on how they organize a 'cultural medium for reading' that has the properties of culture that I have been emphasizing here: it must use artifacts (mainly text, but not only text), it must be proleptic, and must orchestrate social relations to effectively coordinate the child with the mediation system to be acquired” (p. 240).



# ESTRATEGIAS FAVORECEDORAS QUE INCIDEN EN LAS ELECCIONES EDUCATIVAS Y OCUPACIONALES DE LOS ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD VISUAL

María Laura Castignani\*

## Resumen

En este trabajo se presentan algunos de los resultados obtenidos en la Tesis de Doctorado "*Orientación y Discapacidad Visual. Factores que inciden en la elección de los adolescentes*"<sup>\*\*\*</sup> articulada con la investigación: "*Evaluación de las estrategias de inclusión para disminuir el abandono universitario y la Reorientación en otros ámbitos educativos formativos*" (Gavilán, 2014-2017 cód. S035). Al respecto, 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. En este trabajo se presentarán algunos de los resultados obtenidos con 22 participantes con discapacidad visual mediante dos modalidades del modelo teórico adoptado: el Proceso Específico Individual y el Microproceso. Se han obtenido 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.

## 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*". La misma estuvo destinada a examinar los factores que orientaron las elecciones educativas y ocupacionales de adolescentes y jóvenes con

---

\* Docente e Investigadora. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.  
E-mail: lalicastignani@gmail.com

\*\* Doctorado en Psicología. Facultad de Psicología. UNLP. Directora: Dra. Mirta Gavilán.

discapacidad visual: ciegos, disminuidos visuales profundos y disminuidos visuales leves, que finalizaban sus estudios secundarios.

La relevancia del tema investigado, parte del análisis de los antecedentes internacionales y nacionales que ponen en evidencia una insuficiencia de desarrollos teóricos y de las subsecuentes intervenciones específicas sobre las elecciones vocacionales ocupacionales de los sujetos con discapacidad visual. Asimismo aparece un conocimiento parcial de las acciones en orientación que se realizan a ese respecto.

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 desafíos 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.

Bajo esas consideraciones, desde el enfoque teórico adoptado sobre la orientación y la discapacidad, particularmente sobre la discapacidad visual y a partir del análisis de los antecedentes en el tema, que dan cuenta de la escasez, particularmente a nivel local, de investigaciones previas, surgieron los interrogantes que orientaron el desarrollo de esta tesis.

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

## Estrategias favorecedoras que inciden en las elecciones educativas y ocupacionales de los adolescentes con discapacidad visual

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.

Se trata en el primer caso de indagaciones sobre los propios sujetos con discapacidad visual. En el segundo, de aquellos aspectos contextuales que complementan y amplían el conjunto de las informaciones. Particularmente se ha atendido, en primer lugar, a las perspectivas de otros actores sobre las eventuales dificultades a enfrentar por los adolescentes seleccionados, compartidas o no por los padres y vivenciadas por los estudiantes que ya han ingresado a los estudios universitarios o al mundo del trabajo.

Cabe destacar, que algunos de los resultados obtenidos se entrelazan con la investigación *“Evaluación de estrategias de inclusión para disminuir el abandono universitario y la reorientación en otros ámbitos educativos-formativos”*. Dicha investigación evalúa las estrategias de inclusión tendientes a disminuir el abandono universitario, que se implementan en carreras representativas de las diferentes áreas de conocimiento de la Universidad Nacional de La Plata. En este sentido, se apunta a esclarecer desde la perspectiva del marco teórico de la orientación que adoptamos, cuestiones involucradas en la atención a la diversidad, de la que forman parte los ciegos y disminuidos visuales, que atienda a garantizar la *equidad de oportunidades para todos*.

### Orientación y atención a la diversidad

Actualmente bajo el término Orientación se define un conjunto de perspectivas teóricas y aplicadas que han sufrido nominaciones diversas a lo largo del tiempo, tales como Orientación Vocacional, Orientación Laboral, Orientación Educativa y Ocupacional, entre otras. Seleccionamos en esta tesis la nominación simple de Orientación, bajo la consideración de su consenso creciente entre los especialistas en el tema, sin desmedro de otras denominaciones en el análisis de los antecedentes incluidos.

El devenir histórico de su nacimiento y desarrollo permite concebirla en la actualidad como un campo interdisciplinar múltiple y complejo, que ha producido grandes avances tanto desde las perspectivas teóricas en las que se fundamenta como en los dispositivos de intervención que pueden implementarse. En ambos casos se trata de dar respuesta a las nuevas demandas que surgen signadas por un contexto que atraviesa profundas transformaciones políticas, económicas y socioculturales. Las propuestas de orientación en diferentes ámbitos 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). En este sentido, la emergencia de nuevas subjetividades atravesadas por los valores actuales de

---

\* 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

consumo y la revolución de las redes sociales, ha cambiado las coordenadas tiempo-espaciales, apelando a una cultura del zapping, a la lógica del instante y a la necesidad de la satisfacción en la inmediatez.

La complejidad de ese contexto genera permanentes desafíos para la Orientación modificando y ampliando la mirada del orientador más allá del sistema educativo formal y no formal, para abarcar la diversidad de los programas de proyección comunitaria y la atención de los sistemas económicos, laborales, tecnológicos y socioculturales.

Aparece en consecuencia un incremento de la demanda de orientación educacional/ocupacional, particularmente de parte de los adolescentes y jóvenes que están culminando sus estudios secundarios. Ello supone pensar la elección de una carrera u ocupación futuros, en el marco de un proyecto personal más amplio. Terminar la escolaridad media implica transitar una crisis, un reacomodamiento que conlleva a la reconstitución de representaciones vinculadas con la situación presente y la posterior, cuyos efectos tienen fuertes implicancias en la constitución subjetiva de los procesos identificatorios. Comporta a su vez, un proceso de duelo que surge ante la pérdida del rol de alumno del nivel secundario, para posicionarse en otro rol que implica nuevas responsabilidades y compromisos, como estudiar una carrera de nivel superior y/o insertarse en el mundo del trabajo.

Por otro lado, en la investigación *Imaginario social-realidad ocupacional* (Gavilán, Cha, Quiles & Neer, 1995-1999), se estudiaron los factores de influencia en la elección. Parte de representaciones sociales que circulan en relación a las elecciones de los jóvenes, dónde está instalada la idea de que los sujetos eligen una carrera, en primer término, para lograr un bienestar económico, o por el nivel de demanda laboral, el estatus, entre otros. No obstante, mediante los resultados obtenidos en la investigación mencionada, se observa que el 60 % de los sujetos seleccionados prioriza, en la elección vocacional, el carácter de las tareas que realizará en la profesión. Por otro lado, diferentes autores han caracterizado a la adolescencia como una etapa en la cual el sujeto hace primar en sus elecciones, aquello que opina el grupo de pares, los ídolos o personajes representativos, los medios de comunicación; y observan que los padres ocuparían un lugar secundario en estas decisiones. No obstante, han obtenido resultados diferentes: el 56% de los participantes manifestó que recibió de su familia los aportes más importantes para definir su elección; el 18%, de los procesos de Orientación; el 9%, de los medios de comunicación; el 7% de la escuela, y el 4% de otros adultos.

La temática referida al lugar que tiene la familia en el proceso de elección de los jóvenes está asociada a cómo perciben los adolescentes la relación con los padres. Esto fue abordado en algunas investigaciones realizadas en otros países en los últimos treinta años y en nuestro país por Batistuta y Falco (1997), quienes concluyen que: “los padres continúan siendo las personas más importantes en la vida afectiva de los adolescentes y no son reemplazados ni por los amigos ni por la pareja”.

Por su parte, la escuela como institución, desde hace muchos años, está atravesada por múltiples problemáticas y demandas de un entramado social progresi-

## **Estrategias favorecedoras que inciden en las elecciones educativas y ocupacionales de los adolescentes con discapacidad visual**

vamente de mayor complejidad. La globalización de la economía, los avances tecnológicos, y la elevada competitividad laboral, exige a los individuos una formación educativa/ocupacional que contemple el desarrollo de competencias diversas que le permitan desempeñar tareas diferentes. La adecuada articulación entre educación, capacitación y trabajo, tal como plantea Di Doménico y Amadio (2007) adquiere una importancia sustantiva ya que de ello dependerá, en gran medida, la posibilidad de construir un proyecto personal y social para ingresar sea al mundo del trabajo o al de la educación superior.

Ahora bien, desde la Orientación cabe interrogarse por aquello que ocurre con los jóvenes próximos a egresar que presentan alguna discapacidad, cuáles, si existen, son las estrategias que se implementan desde el sistema educativo para acompañarlos en la transición hacia la actividad laboral y/o hacia los estudios universitarios y finalmente cómo se promueve el desarrollo de las competencias necesarias para un tránsito exitoso en uno o ambos recorridos.

Para la Orientación es importante tener en cuenta que cualquier sujeto con discapacidad puede tener dificultades en el desempeño de una ocupación o en sus estudios como cualquier otro joven. Pero deben implementarse medidas integrales que les permitan contar con los apoyos necesarios, para que esto no ocurra por razones que vayan más allá de su discapacidad. Dicho de otro modo, la discapacidad por sí sola no debería ser el determinante del futuro de ese sujeto. Al respecto debe considerarse que no constituye un estatuto fijo, sino una condición relacional que surge de la interacción entre limitaciones funcionales del sujeto y un ambiente “discapacitante” que no tiene en cuenta las diferencias, o no las atiende suficientemente.

La discapacidad se concibe entonces como una categoría social y política, una condición producida por la interrelación de las estructuras económica, social y cultural con la discapacidad, es decir, es una forma de opresión social que impone limitaciones a los sujetos que presentan algún déficit (Angelino, 2009).

Estos aspectos implican la conformación de nuevas formas de encarar los procesos de Orientación, que incluya a todos los sujetos sin excepciones, de modo tal que los orientadores deben actualizarse permanentemente con el fin de dar respuesta a la diversidad cultural, lingüística, étnica, social en el marco de las potencialidades de la persona con discapacidad.

Durante las primeras décadas del siglo pasado la educación de las personas con discapacidad no fue objeto de reflexión en relación con las prácticas educativas e institucionales, sino todo lo contrario. Prevalció un modelo normativo-prescriptivo y médico, que ubicaba a la persona con discapacidad desde el déficit, desde lo que debía desarrollar de manera individual, -“normalizar”- para alcanzar los logros esperados. Esto alejaba las posibilidades de elección de los alumnos limitando muchas veces sus elecciones vocacionales a las posibilidades de acceso existentes, acordes a su déficit individual, obviando los deseos, motivaciones y anhelos personales y profesionales. Las prácticas de Orientación en nuestro país, consolidaron esta concepción, ya que hacia mediados del siglo XX, se priorizaba un modelo psicotécnico de

ajuste y adecuación. Tal es así, que en 1949, la Orientación Vocacional se incorpora a la Constitución Nacional. Allí se explicitaba que la orientación profesional de los jóvenes, concebida como un complemento de la acción de instruir y educar, es una función social que el Estado ampara y fomenta mediante instituciones que guíen a los jóvenes hacia las actividades para las que posean naturales aptitudes y capacidad, con el fin de que la adecuada elección profesional redunde en beneficio suyo y de la sociedad. Frente a la doble incapacidad supuesta a los alumnos y a sus padres para contenerla, el Estado asumía una función tutelar, con el fin de mejorar la productividad y evitar el derroche de recursos personales. Entonces, en este contexto, frente a la necesidad de las industrias de una mano de obra calificada, la elección de una profesión u ocupación no podía resultar de una decisión improvisada sino que tenía que ser el fruto de un proceso tan científico como fuera posible. Y en ese marco la orientación profesional y la psicotecnia adquirirían todo su relieve. (Gavilán, 2006)

Entonces, en sus comienzos la Orientación en nuestro país, se relacionaba con la selección profesional, se proponía un abordaje psicotécnico en relación con el mundo laboral, adecuando -"ajustando"- las aptitudes personales para compatibilizarlos con los requerimientos de las condiciones laborales.

Ahora bien, estas prácticas, con el aporte de otros referentes teóricos nacionales, como fue el caso de Bohoslavsky hacia la década del '70, fueron virando hacia un modelo más clínico, que permitió rescatar la singularidad del sujeto de la elección. Cabe destacar, que esto también coincidió con el desarrollo de las carreras de Psicología en el país, con la consecuente incorporación de los psicólogos para trabajar con los anteriores orientadores. De este modo surgieron las primeras experiencias de trabajos grupales con adolescentes, en las cuales se tenía en cuenta la inclusión del inconsciente en la elección vocacional y el nuevo rol de las técnicas proyectivas en el proceso de orientación.

Por otro lado, en el campo de la discapacidad, también se produjo un cambio con relación a su concepción, entendiéndola ahora desde un modelo social, modelo que obligó a revisar las prácticas docentes e institucionales vinculadas a la educación superior y, en consecuencia, modificó las prácticas de Orientación.

En este sentido las acciones de orientación en la actualidad, intentan colaborar con el ideal democratizador de la Universidad pública, partiendo del reconocimiento de que las diferencias y desigualdades sociales, educativas, culturales, económicas de la historia y del presente de los sujetos, inciden marcadamente en las posibilidades reales de concretar sus proyectos de formación en el nivel superior (Larramendy, Peryera & Rusler, 2012, p. 33).

De este modo, garantizar y poner en acto el derecho a la educación de las personas con discapacidad, requiere de una nueva y diversificada formación docente que posibilite la comprensión y la intervención activa ante situaciones áulicas, que demandan nuevos posicionamientos y nuevas estrategias pedagógicas conforme, además, a los cambios de escenarios que se están produciendo en la universidad en la que estamos inmersos (Reznik, 2012, p. 6).

## **Estrategias favorecedoras que inciden en las elecciones educativas y ocupacionales de los adolescentes con discapacidad visual**

En el marco de esa intención democratizadora, la masificación y diversificación del alumnado universitario constituyen logros indiscutibles y altamente valorados y presentan, al mismo tiempo, una nueva complejidad que desafía a la Universidad a encontrar nuevas respuestas. Así, es necesario re pensar las condiciones políticas, institucionales, académicas y pedagógicas en las que sería posible no solamente extender el alcance de la universidad y asegurar el ingreso progresivamente creciente de personas con discapacidad, sino también favorecer su permanencia y graduación en carreras de alta calidad en la formación científica y profesional.

Las dificultades para las personas con discapacidad no son solamente una cuestión edilicia o de acceso a la tecnología, sino peores, percibiéndose una desvaloración a su presencia en ámbitos académicos, un malestar que produce en muchas personas la presencia de alguien con discapacidad. Este rechazo proviene de los estereotipos profesionales, grabados a fuego durante la formación de grado a través de una multitud de mensajes implícitos sobre presentación y conducta del egresado (...). El ingreso a las profesiones requiere de algo más que un esfuerzo intelectual para acceder al conocimiento en una materia, implica también el disciplinamiento del cuerpo en torno a estereotipos. Hay destrezas que parecen constituirse como condensaciones de un saber profesional, produciendo un efecto por exclusión. Estas prefiguraciones de las destrezas exigidas a un graduado están presentes entre los docentes, el estudiantado y el ámbito de la administración de las universidades argentinas y representan un obstáculo mayor que las barreras edilicias y tecnológicas (Seda, citado por Larramendy, Peryera & Rusler, 2012, p. 42)

Katz y Larroca (2009) plantean, que un número escaso de personas con discapacidad acceden a la educación básica y media regular, es menor aún en el caso de la educación superior.

Uno de los mayores obstáculos que enfrenta una persona con discapacidad en Argentina para acceder, permanecer y egresar de la educación superior están relacionados a las barreras actitudinales, a la percepción social de la discapacidad, dado que aún existen graves prejuicios relacionados a la discapacidad que suscitan conflictos en las relaciones interpersonales (p. 117)

Hoy el problema de la Orientación exige ser re-conceptualizado como un problema inter-trans-disciplinario, en el que la teoría enfoque los nudos estructurales de sus relaciones complejas en su articulación con la investigación empírica y las intervenciones orientadoras encuentren las situaciones en las que se establece la prueba a través de la experiencia de modo tal que se enriquezcan con estrategias adecuadas y efectivas (Gavilán, 2012, p. 11).

El Modelo Teórico Operativo en Orientación (Gavilán, 2006) funciona como un nexo entre la teoría y la práctica, formalizando un instrumento de articulación e intervención relacionado especialmente con la problemática de elección de los sujetos a lo largo de la vida. La Orientación se define entonces como:

El conjunto de estrategias y tácticas que emplea el psicólogo y/o el 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, 2006, p.194).

Se la considera como un proceso continuo a lo largo de toda la vida del individuo en el que se recortan diferentes momentos del ciclo vital: pubertad, adolescencia, juventud, adultez, vejez.

En relación con las intervenciones de Orientación en sujetos con Discapacidad, Rocha y Perrilli (2008) proponen tres líneas argumentales que trazan otra mirada sobre los modos de trabajar con esta población:

- 1) Analizar los sentidos del etiquetamiento.
- 2) Visibilizar a los invisibles.
- 3) Salirse de la Orientación para interrogarse sobre ella.

Desde el campo de la Orientación resulta imprescindible elaborar nuevas formas de encarar los procesos de intervención y contar con una escuela (y una Universidad) capaz de armar tramas horizontales, con pluralidad de instituciones y actores sociales para el análisis y revisión de diferentes e importantes aspectos tales como las adaptaciones, la elaboración de proyectos específicos y, sobre todo, con la primacía de la acción permanente y comprometida del orientador (Castignani, 2012, p. 143).

En este sentido las propuestas de intervención orientadoras deben vehicular lo que propone la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, (ONU, 2006) en su Art. 27, incisos d y k, que señalan:

d) Permitir que las personas con discapacidad tengan acceso efectivo a programas generales de orientación técnica y vocacional, servicios de colocación y formación profesional y continua.

k) Promover la creación de programas de rehabilitación vocacional y profesional, mantenimiento de empleo y reincorporación al trabajo dirigidos a personas con discapacidad (ONU, 2006).

### **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



## Estrategias favorecedoras que inciden en las elecciones educativas y ocupacionales de los adolescentes con discapacidad visual

lectivos 2010–2013. En la Tabla 1 aparecen los datos relativos al tipo de discapacidad en los diferentes años en los que fueron incluidos.

**Tabla 1**  
**Participantes alumnos secundarios según año, sexo y tipo de discapacidad**

Años	Ciegos		Disminución visual profunda		Disminución visual leve		Total
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	
2010	-	-	1	2	2	-	5
2011	-	-	2	-	2	1	5
2012	-	1	2	-	-	-	6
2013	1	2	-	-	1	-	6
Totales	2	3	6	3	6	2	22

En relación a los factores que orientaron sus elecciones educativas y ocupacionales, 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 importan-

te 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.

Resulta significativo apreciar que entre las áreas de conocimiento que los jóvenes eligen en función de sus intereses aparece con una prevalencia mayor el área artística. La misma está relacionada con la música, la danza, el canto, la actuación y la comedia musical, entre otras. Es posible que este interés se derive de las dificultades que atribuyen a otro tipo de áreas de las ciencias básicas y tecnológicas, o el de las ciencias naturales.

Se producen en consecuencia elecciones “poco realistas”, más allá de lo elaborado en procesos específicos de orientación (generalmente ausentes), que requieren en consecuencia intervenciones que exceden las propias de la orientación.

*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

## **Estrategias favorecedoras que inciden en las elecciones educativas y ocupacionales de los adolescentes con discapacidad visual**

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***

Entre ellos cobra especial relevancia la posibilidad de ser asistidos en procesos de orientación, que pueden mediar en la articulación con los factores intrínsecos para favorecer elecciones, que se adecuen más acabadamente a las características particulares de las necesidades educativas y/u ocupacionales específicas de este colectivo particular.

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. Tal como señalan Abejón Mendoza, Martínez Solana, y Terrón López (2001) para el caso de España, en nuestro medio, si bien progresivamente se han ido incorporando servicios específicos de atención a la diversidad, resultan aún insuficientes. En la U.N.L.P. la creación de la Dirección de Inclusión, Discapacidad y DDHH y de la Comisión Universitaria sobre Discapacidad supone un avance en la materia, que ha continuado con la incorporación de comisiones específicas en algunas unidades académicas. No obstante, aún no se consideran suficientemente todos los aspectos de la vida estudiantil, a saber:

### **b.1. Colaboración de los docentes.**

La inclusión educativa de los alumnos con discapacidad visual requiere que toda la comunidad educativa este sensibilizada y comprometida con la diversidad, fomentando una comunicación fluida, continuada y bidireccional, basada en relaciones de colaboración y respeto. Ahora bien, la falta o insuficiencia de formación e información muchas veces afecta a todos los agentes implicados en el proceso educativo de estos alumnos. Por un lado, los profesores de las escuelas secundarias comunes, son idóneos en su materia, pero muchas veces no están preparados para abordar la necesidad educativa particular de algún alumno con discapacidad visual. 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.

Por otro lado, los alumnos con discapacidad, no deben ser minimizados frente a posturas paternalistas, que sólo reflejan la falta de expectativas frente a sus reales capacidades. Tampoco deben ser forzados a una igualdad que ignore las necesidades específicas y discrimine las diferencias. Por eso, es fundamental que el diálogo entre el alumno y la persona que realiza las adaptaciones se genere desde una óptica de respeto e igualdad. Si bien, la mayoría de los jóvenes seleccionados expresan que están satisfechos con respecto a los apoyos específicos que les brindan los profesores y sus compañeros en clases de escolaridad secundaria común, a veces reconocen que los mismos son excesivos, obturando en muchas oportunidades las potencialidades que tienen los propios jóvenes para desarrollar las actividades por sí solos.

### **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,

## **Estrategias favorecedoras que inciden en las elecciones educativas y ocupacionales de los adolescentes con discapacidad visual**

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. Cabe señalar que la sociedad actual ha sido calificada como sociedad de la información y el conocimiento, apoyada, de forma preponderante, en las denominadas *Tecnologías de la Información y la Comunicación* (TICs). En este contexto, el desarrollo personal y social de las personas va a estar determinado, en gran medida, por su cualificación en el manejo de estas tecnologías. Ahora bien, no todos los dispositivos tecnológicos existentes en el mercado son susceptibles de ser utilizados fácilmente por cualquier sujeto. Tal es el caso del contenido visual de estas tecnologías, que afecta principalmente a las personas con ceguera o disminución visual. En razón de ello, se requiere su adaptación o mejora en su accesibilidad desde el mismo momento de su concepción, diseño y producción, para evitar que supongan un factor más de desventaja o segregación. La aplicación de la tecnología, en general, implica una fuente constante de soluciones para las personas con discapacidad visual en los diferentes ámbitos de su autonomía y bienestar: vida cotidiana, movilidad, educación, empleo, ocio, cultura, etc.

En este contexto el uso de computadoras conjuntamente con sistemas informáticos auxiliares también resultan ser de utilidad para el docente que trabaja

en esta problemática, que no siempre resulta suficientemente conocido por ellos. Dicho de otro modo, los propios sujetos deben estar suficientemente capacitados en el uso de esas tecnologías, pero sus alcances deben ser conocidos por los docentes a cargo

Estas tecnologías son las que proveen al niño/joven discapacitado de variadas experiencias educacionales que le permiten “acercar” a su mundo vivencias multisensoriales, y posibilitan al pedagogo proveer de instancias alternativas al apresto escolar y a la promoción del desarrollo, de una manera que resulta atractiva y motivadora (Ferreya; Méndez y Rodrigo, 2009, p.56 año)

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. (Ferreya; 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.

Si bien el uso de estas tecnologías requiere de una capacitación específica, la incorporan con naturalidad como parte integral de su proceso de aprendizaje. Este conocimiento debería estar complementado con el de los docentes de la escolaridad común, tal como señalamos con anterioridad, que no siempre conocen el alcance de las mismas, y desaprovechan vías alternativas para posibilitar el acceso al conocimiento, que trascienden a las tradicionales, pensadas para el alumno “ideal”.

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.

Cabe señalar, que las adaptaciones mencionadas, revisten un carácter particular, es decir, que deben realizarse en función de las necesidades específicas de cada alumno. En este sentido, las mismas deben convertirse en un proceso abierto y flexible, dónde no sólo deben participar el profesor y/o la persona encargada de las mismas, sino que el alumno debe ser parte activa de este proceso de co- construcción de “ajustes razonables”. En los participantes estudiados, observamos la importancia de la mediación de los docentes de integración que proporcionan los elementos de los que la escuela común no dispone.

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

Existe consenso entre los especialistas que la elección educativa y/o laboral es uno de los pilares que contribuyen al logro de la identidad. Muchas veces hemos encontrado que los jóvenes con discapacidad visual idealizan las profesiones y/o ocupaciones de su ámbito más cercano, a saber, escolar y/o familiar, con un total desconocimiento de sus capacidades y limitaciones.

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 presencia/ausencia de autodeterminación. Las decisiones inducidas.***

La autodeterminación refiere a tener la capacidad de actuar como impulsor de la propia vida. Para la Orientación alcanzar la autodeterminación en sujetos que presentan alguna discapacidad es ineludible, ya que esto les va a permitir hacer elecciones y tomar decisiones siendo conscientes de sus capacidades y limitaciones, para plantearse objetivos personales, educativos y/o laborales, tal como plantean Aznar y Gonzales Castañón (2009). Los componentes que señalan los autores adquieren una tonalidad particular en el caso de la discapacidad visual, como observamos en los participantes incluidos.

Con respecto a las *Elecciones*, no siempre o casi nunca disponen de la información necesaria que los conduzca a opciones reales, particularmente relacionadas con su situación, que les permitan experimentar, intentar, tantear sus elecciones, las ganancias y las pérdidas que se ponen en juego en cada una de sus decisiones. En muchos casos observamos que tales elecciones están determinadas por la familia

o identificaciones con personas del entorno más cercano, circunstancias que es necesario esclarecer en función de sus posibilidades reales, tal como observamos en algunos de los participantes.

El *Protagonismo* necesario en términos de iniciativas personales que habilitan a poner en palabras aquello que precisan y desean, muchas veces aparece menoscado. Los ejemplos de los datos recabados en los talleres pusieron de manifiesto el papel facilitador del trabajo grupal para hacerlo.

En cuanto a la *Libertad* que implica poder distanciarse del deseo y opiniones de los otros, para tomar decisiones autónomas requiere, en muchas ocasiones, poder oponerse y rechazar lo que viene de ellos si no está en consonancia con los propios deseos. En algunos de los casos examinados observamos, por el contrario, una suerte de aquiescencia a aquello que manifiestan otros.

La *Responsabilidad* implica no solo tomar decisiones de manera consciente, sino también asumir sus consecuencias. En algunas oportunidades observamos que solo la experiencia permite experimentar las consecuencias de una decisión no acorde con las posibilidades, sea en razón de las mismas o de la insuficiencia de recursos institucionales.

Finalmente considerar el *Contexto interrelacional* en la autodeterminación de las elecciones es imprescindible y en ello se articulan factores relativos a las familias y a las instituciones receptoras en las que se desenvuelven las personas con discapacidad.

En el momento de la toma de decisiones con relación al proyecto de vida de los jóvenes con discapacidad visual, hemos encontrado que el nivel de información de los padres sobre la discapacidad de sus hijos incide en la confianza en sus posibilidades y en la proyección de expectativas favorables para su futuro. La desinformación deviene en prejuicios y los conocimientos inadecuados en este terreno suelen ser mayores cuanto más alto es el nivel educativo de los padres, aunque también influyen otras variables como el interés y la motivación. Se ha encontrado que algunos padres no tenían un real reconocimiento sobre las posibilidades y capacidades de sus hijos. Esto suele conducir a profundizar la sobre exigencia y exposición a situaciones en las que no se reconocen las verdaderas limitaciones. Uno de los observables a ese respecto es el deseo de que sus hijos continúen con algunas de las profesiones y ocupaciones de los miembros de la familia, sin tener en cuenta las verdaderas posibilidades, con la consiguiente implicación en su subjetividad. En algunas ocasiones se ha observado que en el proceso de Orientación por primera vez han tenido la oportunidad para tomar la palabra con respecto a sus intereses y deseos, corriéndose justamente del "deseo de los otros", tal como apareció en las entrevistas y en los talleres realizados con los participantes.

En este punto, acordamos con el concepto de Deuteroelección que plantea Bohoslvasky (1985), es decir cómo el adolescente *eligió elegir*. Particularmente, en el caso de los jóvenes con discapacidad visual, encontramos que muchas veces no se las ha dado la posibilidad de elegir. De este modo, la toma de decisiones viene me-



## **Estrategias favorecedoras que inciden en las elecciones educativas y ocupacionales de los adolescentes con discapacidad visual**

diada por la mirada del otro, circunstancia que genera cierta “pasividad” al momento de elegir su proyecto de vida. Encontramos evidencia, por ejemplo, en el momento de la búsqueda de información en la que emerge una conducta de inacción, en espera de la provisión de parte de los otros de las acciones necesarias.

Las particularidades señaladas respecto de los factores de autodeterminación han resultado especialmente sensibles en los participantes con disminución visual leve, que tienden ellos mismos y sus familias a hacer elecciones poco realistas, sean estas autodeterminadas o inducidas por otros.

### ***e. Factores relativos las dificultades enfrentadas en el trayecto educativo pasado***

En los alumnos seleccionados en este estudio, en general observamos que no presentaban mayores dificultades pedagógicas o de aprendizaje, excepto en algunas materias que requieren el uso del pizarrón como por ejemplo matemática y química. En tales casos manifiestan que se *pierden* o *dispersan* en la dinámica de la clase, generándose el desinterés por esta área de conocimiento, justamente por las dificultades para su acceso. Esto se observa en las elecciones manifestadas por los participantes, que recaen en carreras con otros contenidos.

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

Esta categoría refiere a la indagación sobre la disponibilidad de Equipos de Orientación Escolar en las escuelas secundarias de procedencia de los alumnos, o bien si desde algún espacio de la institución, se brinda algún tipo de apoyo o asesoramiento en relación con los proyectos de vida, una vez que egresen.

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 observaron espacios donde se estimule el protagonismo en una búsqueda activa de los propios intereses y en el desarrollo de aptitudes para alcanzar los logros deseados.

No se implementan dispositivos grupales de Orientación en las escuelas de educación común. En la escuela de educación especial se realizan talleres con todos los adolescentes que asisten a la institución, motivo por el cual muchas veces se abordan los temas vinculados al egreso.

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.

Esto lo observamos en los datos obtenidos de los propios participantes y en las entrevistas con distintos informantes clave, que transmiten la ausencia/insuficiencia de equipos de orientación y de otras acciones orientadoras. En los pocos casos en los que están presentes visualizan la orientación como un hecho puntual o un proceso de ajuste o adecuación a las competencias individuales, concepción que contrasta con la del modelo teórico que ha orientado esta investigación.

## Conclusiones

En el desarrollo de la tesis, encontramos 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. 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.

## Estrategias favorecedoras que inciden en las elecciones educativas y ocupacionales de los adolescentes con discapacidad visual

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*.

Enviado: 8-8-2017

Aceptado: 20-9-17

### Referencias

- Abejón Mendoza, P; Martínez Solana, M.Y & Terrón López, M.J (2010) "Propuestas de acción para la integración de universitarios con discapacidad visual y auditiva ante el reto de Bolonia" REDU. *Revista de Docencia Universitaria*; Vol.8 n°2. Disponible en line, <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/184> Recuperado el 27 de marzo de 2012.
- Angelino, M. (Coord.) (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.
- Aznar, A., & González Castañón, D, (2008). *¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*. Buenos Aires: Noveduc.
- Batistuta, M., & Falco, A. (1997). *Los adolescentes y sus padres. Una investigación argentina*. Paraná: Centro de Producción en Comunicación y Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER).
- Boholavsky, R. (1985). *Orientación Vocacional - La Estrategia Clínica*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Castignani María Laura (2012). Transición Escuela-Trabajo en jóvenes con necesidades educativas en poblaciones vulnerables. Cap. 8 en M. Gavilán (Ed) *Equidad y Orientación. El desafío de una propuesta*. (p. 143). Buenos Aires: Lugar.
- Di Doménico, C., & Amadio, D. (2007, julio). Orientación Vocacional. ¿Articulación o desarticulación entre enseñanza media y superior? Trabajo presentado en el XXXI Congreso Interamericano de Psicología. México.
- 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, Cha, Quiles & Neer (1997) *Imaginario Social-Realidad Ocupacional*. Proyecto de Investigación. Secretaría de Ciencia y Técnica. UNLP: La Plata
- Gavilán, M. (2006). *La Transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma*. Rosario: Homo Sapiens.

- Gavilán, M & Castignani, L (2011). "La Orientación Vocacional Ocupacional en sujetos con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad visual en la etapa de transición escuela secundaria –educación superior" en *Orientación y Sociedad*. Vol. 11.pp 83-113 La Plata. Facultad de Psicología
- Gavilán, M. (2012). *Equidad y orientación educativa y ocupacional. El desafío de una propuesta*. Buenos Aires: Lugar.
- 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 graders2. *Special Issue: Career Development, Journal of Visual Impairment and Blindness*, 1985 (Dec), Vol. 79 (10), 444-449.
- Katz, S. & Larroca, D. (2009). Políticas públicas y derechos en discapacidad: lógicas y problemáticas. Comisión Universitaria sobre discapacidad. UNLP. En Argentina Angelino, M. (Coord.). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.
- Larramendy, A., Peryera, M. & Rusler, V. (2012) Aportes para una Universidad inclusiva desde una perspectiva transversal. *Revista Espacios Educativos*, 49, 32-45
- Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Disponible on line. Recuperado el 11 de mayo de 2008 de <http://www.un.org/spanish/disabilities-convention.htm>
- Reznik, L. (2012). Aportes para una Universidad inclusiva desde una perspectiva transversal. *Revista Espacios Educativos*, 49, 4-11
- Rocha, M., & Perilli, H. (2008). *Vivir en la discapacidad. Estructura subjetiva e imaginario social*. Rosario: UNR
- Rocha, M. (2013) *Discapacidad, Orientación Vocacional y proyectos de vida. El desarrollo de la autonomía*. Rosario: Laborde

# ENABLING STRATEGIES THAT INFLUENCE ON EDUCATIONAL AND OCCUPATIONAL CHOICES OF VISUALLY IMPAIRED ADOLESCENTS

María Laura Castignani\*

## Abstract

In this work we present some of the results of the doctoral thesis: *“Guidance and visual impairment. Factors that influence the adolescent choices*, linked with the investigation: *“Evaluation of inclusion strategies to reduce university dropout and reorientation in other educational-training areas”*.” (Gavilán, 2014-2017 cód. S035). In this regard we investigated factors that guide the educational and occupational choices of adolescents and young people with visual impairment: blind people, deeply and mild visually impaired, who were completing high school. It is a part of the Theoretical Operational Model (Gavilán 2006, 2017), and takes into account the Diversity of Disability Model and the current perspectives about the visual impairment. In this work we'll present some of the results got through 22 visually impaired participants by means of two modalities of the theoretical model adopted: the Specific Individual Process and the Micro-process. Three key findings have been reached. At first place, we've found the influence of the subjective perspective of people themselves in front of their visual impairment as a prevailing factor in their choices, emphasized or moderate, according their family perspective. In second place, the similarity of the source factors of educational/occupational choices among sighted and visually impaired people, but influenced by their disability condition. Finally, we've found the deficiency/unsuitability of the guidance processes.

## Introduction

In this work we present some of the results of the doctoral thesis: *“Guidance and visual impairment. Factors that influence the adolescent choices”*. Its purpose was to test the factors that lead the educational and occupational choices of adolescents and young people with visual impairment: blind people, deeply and mild visually impaired who were completing high school.

---

\* Docente e Investigadora. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.  
E-mail: lalicastignani@gmail.com

\*\* Psychology Doctorate. Psychology School. National University of La Plata. Director: Dra. Mirta Gavilán

The relevance of the subject under investigation deals on the analysis of the international and national backgrounds that shows the deficiency of theoretical developments and their specific interventions on the vocational occupational choices of visually impaired people. Likewise there is a partial knowledge of guidance actions carried out in this regard.

Based on the need of responding to demands coming from the complexity of the current world, characterized by a context which goes through deep political, economic and socio-cultural changes, guidance faces new challenges that have changed and increased the counselor view. Guidance proposals in different global contexts refer to training to work and to qualified training, without neglecting what people desire as a life project. (Gavilán, 2006, 2017).

However, those with some kind of impairment, have not always received the needed guidance interventions, particularly during “significant endings” (Gavilán, 2006, p. 122) that lead to an educational and/or occupational choice, as when high school ends. In this sense, the prevailing focus on the deficit, the ignorance of the psychological situations of visually impaired people and the consultation in specialized centers, as the Vocational and Occupational Guidance Centre of the National University of La Plata, inspire the study of this particular group and demonstrate the importance of the subject under investigation.

It is under these considerations, from the theoretical approach adopted about guidance and disability, particularly about the visual impairment and also taking into account the lack of previous researches, particularly local ones, that the questionings that lead this thesis have arisen.

Questionings about the factors that influence the choices of blind adolescents and young people, deeply and mild visually impaired, related to the study and/or work universe, refers to the *subjective perspective* facing their own disability, their family's perspective, the *conditions* that make possible or difficult their access to educational and labor institutions, the needed *support* to ensure the equity of possibilities, *availability and adjustment* of strategies and/or guidance interventions.

Accordingly, to respond to these questionings, data were collected with a qualitative approach with descriptive narrative design (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010) in the frame of the Theoretical Operational Model in Guidance (Gavilán, 2006), according to the perspective of Diversity of Disability Model and the current conceptions on Visually Impairment.

So, participants with visual impairment were included, of both sexes, from 16 to 21 years old, in the transition stage from high school to higher education and/or occupational universe; and on the other hand, key informants: staff of the specialized school (managing, professionals and teachers), parents of visually impaired participants and university students with the same disability that study different careers in the La Plata University.

In the first case, it is about inquiring about those with visually impairment; in the second one, those contextual aspects which complete and widen the data. We have particularly dealt at first with the perspectives of other actors on eventual difficulties

the participants to face, shared or not by their parents and experienced by the students that have already started university studies or the working universe.

It should be noticed that some of the results are intertwined with the investigation: "*Evaluation of inclusion strategies to reduce university dropout and reorientation in other educational-training areas*". This investigation assesses the inclusion strategies with the purpose of diminish the university dropout, which are implemented in representative careers of different knowledge areas of the National University of La Plata. In this sense, the purpose is to clarify from the perspective of the adopted theoretical frame, issues involved in the diversity matter that seeks to ensure *equitable opportunities for everyone*.

### **Guidance and consideration of diversity**

Currently the word Guidance is defined by some theoretical and applied perspectives which have gone through different terms over time, such as Vocational Guidance, Labor Guidance, Educational and Occupational Guidance, among others. In this thesis we have chosen the term Guidance, considering the increasing agreement among the specialists, without rejecting other names in the analysis of the included backgrounds.

Historical development from its beginning and subsequent development let us to conceive it currently as an interdisciplinary, multiple and complex field, which has produced great progress both from the theoretical perspectives in which it is based, and the possible interventions.

In both cases it is about responding to new demands which come from a context that goes through deep political, economic and socio cultural changes. Guidance proposals in different global contexts refer to preparation for work and skilled training, without neglecting what people desire as a life project (Gavilán, 2006). In this sense, new subjectivities crossed by the current values of consumption and the revolution of social nets, has changed space-time coordinates, appealing to a zapping culture, the logic of the moment and to the need of immediate satisfaction.

The complexity of this context creates continuous challenges to Guidance, changing and widening the counselor view beyond the formal and not formal educational system, to cover the diversity of communitarian programs and to attend the economic, labor, technological and socio cultural systems.

Consequently, an increase of demands to the educational/occupational guidance appears, particularly from adolescents and young people who are completing high school. This means the need to think of a career or a future occupation, in the frame of a wider personal project. Ending high school implies going through a crisis, a re-adjustment that leads to the re-creation of representations related to the present situation and the following one, whose effects strongly influence the subjective construction of the identifying processes. At the same time, it includes a grief process in front of the lost of the high school pupil role, to take a new role which implies new responsibilities and commitments, such as start a superior career or take a job.

On the other hand, the investigation: *Social imaginary – occupational reality* (Gavilán, Cha, Quiles & Neer, 1995-1999) studies the factors that influence choices. It considers the social representations that exist regarding the choices of young people, where it is settled the idea that people choose a career mainly to achieve an economic well-being or influenced by the labor demand level or the status, among others.

However, the results of the above mention investigation show that the 60% of the selected population prioritize in vocational choices, the kind of tasks to be done in the profession. On the other hand, different authors have described adolescence as a stage when people prefer to make their choices according to the peer group, idols or representative characters and the media; and it is noticed that parents play a secondary role in these decisions. However different results have been reached: 56% of the participants said that the main contribution to define their choice was given by their parents; 18% by the Guidance processes; 9% by the media; 7% by school and 4% by other adults.

The issue about the role that family plays in the choice process of young people is related to the way adolescents experience their relationship with their parents. This was considered in some researches performed in other countries during the last 30 years and in our country by Batistuta y Falco (1997), who conclude that: “parents continue being the most important persons in the affective life of adolescents, and they are not replaced by their friends or couple”.

Besides, for a long time, school as an institution has been through multiple problems and demands of a social structure increasingly complex. The globalization of economy, the technological advances and the high labor competitiveness, demand to people an educational/occupational training that consider the development of skills that allow them to carry out different tasks. The proper joint among education, training and work, as proposed by Di Doménico and Amadio (2007) becomes very important to provide a possibility of building a personal and social project to start either, the working universe or higher education.

However, from Guidance one can question about what happen to young people who suffer some disability when they are next to graduate, and which, if there are any, are the strategies implemented from the educational system to accompany them during the transition towards work and/or university and finally how the development of the needed skills to success in one or both paths is promoted.

It is important to notice that Guidance considers that any disable person can have problems when performing an occupation or study, the same that any other young people. But comprehensive measures must be taken because disability should not be decisive in this person's future. On this respect it has to be considered that disability is not a permanent condition, but one that arises from the interaction of functional limitations and a “disabling” environment that doesn't take into account the differences, or doesn't attend them enough.

Disability then is conceived as a social and political category, a condition produced by the interrelation among the economic, social and cultural structures with the disability, that is, it is a way of social oppression that impose limitations to people that suffer some kind of impairment (Angelino, 2009).



## **Estrategias favorecedoras que inciden en las elecciones educativas y ocupacionales de los adolescentes con discapacidad visual**

These aspects imply the approaching of new ways to face the Guidance procedures that include all people without exception, so counselors must permanently update to be able to respond to cultural, language, ethnic and social diversity, in the framework of the potentiality of impaired people.

During the first decades of the last century, the education of impaired people wasn't an object of reflection in educational and institutional practices, but on the contrary. A normative-prescriptive and medical model prevailed, which placed the impaired person in the deficit, from what he had to develop individually, - "normalize" - to get the expected achievements. This complicated the choice possibilities of these students, often limiting their vocational choices to the existing access possibilities, according to their individual impairment, forgetting their personal and professional desires and motivations. Guidance practices in our country strengthened this conception, since in the middle of XX century, a psycho technical model of adjustment prevailed. Such is it that on 1949, Guidance was included in the National Constitution. There it was stated that Guidance, conceived as a complement of training and education, is a social role that the State protects and encourages by means of institutions which guide young people to those activities for which they have natural aptitudes, so that the appropriate professional choice will benefit both, person and society. In front of a double disability, supposed to pupils and their parents, the State assumed a tutelary role to improve the productivity and to avoid the waste of personal resources. Then, in this context, in front of the industrial requirement of skill labor, the choice of a profession or occupation shouldn't be an improvised decision, but the result of a process as scientific as possible. And in that framework Guidance and psycho technical acquired their importance. (Gavilán, 2006)

Then, at the beginning, in our country Guidance was related to a professional choice, a psycho-technical approach was proposed associated with the working universe, "adjusting" personal aptitudes to harmonize with the requirements of job conditions.

However these practices, with the contributions of theoretical national authors, as it was Bohoslavsky in the '70s, were turning into a more clinical model, which allows rescuing the singularity of the subject of choices. It should be noted that this also agrees with the development of the Psychology careers in our country, with the resulting inclusion of psychologists to work with the previous counselors. In this way, the first experiences of workgroups with adolescents arose, including the unconscious in vocational choices and the new role of the projective techniques in the guidance process.

On the other hand, disability field changed its conception, understanding it from a social model, which forced to review teaching and institutional practices related to higher education, consequently resulting in changes in Guidance practices.

In this sense currently the guidance practices try to contribute with the democratizing of the public university, starting when recognizing that social, educational, cultural and economical differences and inequities of past and present days among people have a strong impact on their real possibilities towards projects of higher studies (Larramendy, Peryera & Rusler, 2012, p. 33). In this way, guaranteeing and putting

into practice the right to education of impaired people requires a new teacher training that makes possible the understanding and active intervention in academic situations, that demands new positions and pedagogical strategies according, in addition, to the changes of scenarios that are taking place in our university.

With this democratizing intention, the extension and diversification of university students are highly valued and undeniable achievements which present at the same time a new complexity that challenges University to find new answers. So, it is necessary to re-think the politic, institutional, academic and pedagogical conditions to enable, not only the increase of the scope of university and the admission progressively increasing of impaired people, but also to support their permanence and graduation in high quality scientific and professional careers.

The impaired people's difficulties are not only related to the conditions of buildings or technology matters, but worse, noticing a discomfort that their presence produces in some persons in academic areas. This rejection comes from the professional images strongly recorded during the degree course through a lot of implicit messages about the graduate's appearance and his behavior (...). Starting a profession requires something more than an intellectual effort to reach the knowledge of a subject, it also implies a body according to stereotypes. There are skills that seem a kind of summary of a professional knowledge, resulting in an exclusion effect.

These prefigures of the skills required to a graduate are present among teachers, students and administration area of Argentinean universities and represent a greater obstacle than the building and technological barriers (Seda, quoted by Larramendy, Peryera & Rusler, 2012, p. 42)

Katz and Larroca (2009) consider that only a few impaired persons reach basic and intermediate regular education, and it is even fewer in case of higher education.

One of the greatest obstacles that an impaired person faces in Argentina to be admitted, stay and complete higher education is related to negative attitudes, to the social perception about disability, since there still exist serious prejudices related to disability that cause conflicts in interpersonal relationships.

Today Guidance problem demands to be re-conceptualized as an inter-trans-disciplinary issue, in which theory focus its complex relations harmonized with the empirical investigation, so guidance interventions can discover appropriate and effective strategies through experience. (Gavilán, 2012, p. 11).

The Guidance Theoretical Operational Model (Gavilán, 2006) works as a link between theory and practice, making an articulation and intervention tool, especially related to the choice issue of people throughout life. So, Guidance is defined as: the strategies and methods used by the psychologist and / or the educational psychologist specialized in Guidance, so that the subject of Guidance, individually or collectively, through an understanding, sensible and committed attitude, can develop an educational, labor, personal and / or social project throughout life (Gavilán, 2006, p.194).

It is considered as a continuous process throughout people life, dividing it into different moments of the vital cycle: puberty, adolescence, youth, adulthood and old age.

## **Estrategias favorecedoras que inciden en las elecciones educativas y ocupacionales de los adolescentes con discapacidad visual**

As regards on the guidance interventions in impaired people, Rocha and Perrilli (2008) propose three theoretical lines that give another point of view on the ways to work with this population. They are:

- 1) Analyze the meanings of labeling.
- 2) Make visible those who are invisible.
- 3) Move aside from Guidance to question oneself about it.

From the Guidance field it is essential to carry out new ways of dealing with the intervention processes and to count with a school (and an University) capable of making horizontal links, with diversity of institutions and social actors to analyze and review different and important aspects such as adjustments, performance of specific projects and, especially, with the counselor's permanent and dedicated action.

In this sense, the proposals of Guidance interventions have to lead towards what the International Convention about Disable People Rights proposes, and its protocol (UN, 2006), in its 27<sup>th</sup> article, parts d and k, which point out:

- d) Allow disabled people to have effective Access to general programs of technical and vocational guidance, employment services and professional and continuous training.
- k) Promote programs of vocational and professional rehabilitation, keeping employs and reincorporating jobs of disabled people (ONU, 2006).

### **Factors that influence the educational and occupational choices of visually impaired adolescents and young people**

We present below some of the results obtained about the factors that lead the educational and occupational choices of visually impaired adolescent and young people: blind people, deeply and mild visually impaired, who were completing high school.

The selected participants were 22 visually impaired pupils, with different intensity of disability, from 16 to 21 years old. They received support from a school of specialized education for blind and visually impaired people. The participants were finishing high school in regular institutions during 2010-2013. Table 1 displays data relative to the kind of disability and the years when they were included.

**Table 1**  
**Participants: high school pupils according year, sex and kind of disability**

Year	Blind		Deep visually impairment		Mild visually impairment		Total
	Male	Female	Male	Female	Male	Female	
2010	-	-	1	2	2	-	5
2011	-	-	2	-	2	1	5
2012	-	1	2	-	-	-	6
2013	1	2	-	-	1	-	6
Total	2	3	6	3	6	2	22

Regarding the factors that lead their educational and occupational choices, at first we could find intrinsic and extrinsic factors, according to Graves y Lyon (1985) whose limits can't be precise because they are both linked each other. The intrinsic ones are in the subject himself and are about the position he takes in front of his disability, which is referred to his interests, motivations and prevailing preferences. The extrinsic factors are about the characteristics of the educational, labor and social contexts, which can ease or block their projects that can arise from the articulation with the intrinsic ones.

## 1. Intrinsic factors

### ***a. Factors related to the position the subject takes facing his disability***

The selected young people were going through adolescence, usually in this stage this group needs to re-elaborate their disable situation, as González Fernández (2003) points out. In our work there are two different perspectives. Particularly in the case of mild visually impaired young people, there is a subjective perspective that denies and rejects the disability, so the factors that often lead their choices aren't too different from those of sighted adolescents. Having only a rest of vision usually impels them to behave the same way as the rest of adolescents, which shows the need of belonging to the peer group, characteristic of this period of life. As a consequence, they usually resist and reject to use texts expansions, their glasses or to receive a different treatment. That is why it is important to consider that adolescence of disabled people must be understood and attended, studying and emphasizing what they have in common with other adolescents as well as what is typical of their condition. This situation can be reinforced when it is shared by parents and can imply an over demand related to what they can do.

When it deals on blind people or deep visually impaired, the participants' perspective changes. There is a bigger acceptance of their conditions and their parents' too, that can block the development of a self-sufficient life.

### ***b. Factors related to expectations on the educational and/or occupational future***

Visually impaired adolescents usually have expectations facing future the same as the rest of adolescents. However, related to the before mentioned, some particular characteristics are found.

*Information distortions.* They have information distortions as all adolescents have, but these distortions are emphasized by the few or even lack of consideration of their possibilities, increased when the subjective perspective is of denying or rejecting the disability. Additionally, at the beginning there are also fantasized choices related to the identification with the "significant other", expressing their wishes to get occupations done by people close to their familiar and/or social scope (for instance, brothers' or parents' profession), or the institutional scope (for instance, teachers, professionals,

## **Estrategias favorecedoras que inciden en las elecciones educativas y ocupacionales de los adolescentes con discapacidad visual**

etc.). In many cases it is about careers socially and familiarly overvalued, as medicine, law, frequently associated with the own family's story.

It is meaningful noticing that among the knowledge areas that young people chose according to their interests, the artistic area prevails. It is related to music, dance, singing, acting and musical comedy, among others. It is possible that this interest refers to the difficulties that they attribute to other areas of basic, technological or natural sciences.

In consequence "unrealistic" choices take place, beyond what they have considered in specific guidance processes (generally absent), which require interventions that exceed those of guidance.

*Concerns/fears.* Even when concerns and fears in front of future are observed the same as any adolescent, they are marked by their disability condition, in case they haven't a complete recognition of their situation. Fears are many times provoked by problems of movement to the study or job places, the movement within the institutions, the recognition of the building, among others, which are all linked to the development of self-sufficiency. At the same time these aspects are related on one side with the parents' perspective and behavior, on the other side with the characteristics of institutions and their necessary adaptation.

*Interrelationship with peers and teachers.* The obstacles in this interrelationship are caused by both, the impaired subjects themselves, peers and teachers. In the first case, there are often problems to say what they need related to the disability, and these issues increase when the subjective perspective is denying or rejecting. In the second case, the problem is the teacher's ignorance about such needs and consequently the appropriate adaptations to attend them. We agree with Grzona (2009), when he points out the different obstacles that young people find in the higher studies scope. About peers, they also ignore the specific needs of their visually impaired schoolmates.

## **2. Extrinsic factors**

### ***a. Factors related to the availability of guidance processes***

The possibility of counting with guidance processes gains relevance; these can coordinate with intrinsic factors to ease choices that better adapt to the particular characteristics of the educational/occupational specific needs of this particular group.

We have noticed that most of regular schools lack of this type of programs, or what they do is not enough, or it is inappropriate to the specific needs of visually impaired people.

### ***b. Factors relative to academic adaptations***

Academic adaptation is understood as those changes or adjustments needed to ease visually impaired people study, allowing them to reach the educational universe with equal opportunities. As Abejón Mendoza, Martínez Solana, and Terrón López (2001) point out, in Spanish case and in our environment, even when specific services

considering diversity have been included, there are still not enough. In the National University of La Plata the creation of the Department of Inclusion, Disability and Human Rights and the University Commission of Disability imply an advance in this matter that has continued with the inclusion of specific commissions in some academic units. However, all aspects of student life haven't yet been considered, as:

### ***b.1. Teachers' cooperation.***

Educational inclusion of visually impaired pupils requires that all the educational community to be sensible and commits with diversity, encouraging a fluid communication, continued and bi-directional, based on cooperative and respectful relationships.

However, the lack of training and knowledge often affect all agents involved in the educational process of these pupils. On one side, professors of regular high schools are skilled in their subjects, but they are seldom ready to face the particular educational needs of a visually impaired student. This pupil needs an efficient and trained staff that is capable of responding and adapting to all his necessities arisen in class. Besides, the lack of involvement of teachers, is often reflected in the lack of flexibility when adapting materials and contents and pupils themselves must advice them about the adaptations they need to be able to learn the subjects.

However we consider that students during high school have the specialized teachers' support, but this situation isn't repeated in higher and university studies. When we work in the transition towards higher studies, it is observed that the university professors are sometimes less involved, and that doesn't make it easy for the impaired student to show their needs and demand their rights.

On the other hand, disabled students mustn't be despised with paternalistic positions that only reflect the lack of expectations regarding their real skills. Neither should they be forced to an equality that ignores their specific needs. That is why it is essential that the communication between students and those who make the necessary adjustment is carried out in a respectful and equal perspective. Even when most of the young participants say they are pleased with the specific support provided by teachers and schoolmates in regular high school, they also say that sometimes this support is excessive and hinders their potentialities to do some tasks by themselves.

### ***b.2. Adaptations to access to teaching contents.***

According to the before mentioned in first place it is about *methodological adaptations*, for instance oral transmission in class must be privileged, and the same in the exam systems, which besides should require more time. In second place it is about the necessary materials, as the availability of specific texts, texts expansions or Braille writing system and other possible digital resources.

In the studied cases there is a meaningful difference between the available resources that the Special Education School has, respect to the regular high schools. This

situation is controlled at this educational level by means of the integration support, which is absent in higher studies.

***b.3. Physical adaptations.***

They include on one side, the environment characteristics, taking away barriers, counting with appropriate furniture and accessible classrooms with proper lighting. On the other side, they refer to the support of teachers and school mates to ease their mobility. Many fears of high school and university students interviewed refer precisely to the possibility of going to the institution as well as the mobility inside the institution. The same happens with the obstacles before mentioned.

***b.4. Adaptations of communication access, study and work performance.***

They consist on technical assistance, such as extended communication systems, materials, accessories and specific elements (among others, availability of digitalized Braille writing system, magnifying glasses, computers and recorders).

Among them, the Braille system and / or the technological resources are relevant. It should be noticed that the current society has been described as an information and knowledge society, mostly supported in the so-called Information and Communication Technologies (ICTs). In this context, the personal and social people development will be determined to a large degree, by their qualification of these technologies. However, not all the existing technological devices are easy to use for everyone. The situation of the visual content of these technologies mainly affects blind or visually impaired people. That is why their improvement or adaptation is required, since the very moment of its design and production, to avoid another factor of disadvantage or segregation. The application of technology implies a constant source of solutions for visually impaired people in their autonomy and well-being: everyday life, mobility, education, employment, leisure, culture, etc.

In this context computers and auxiliary software are also very useful for teachers who work with this issue, but they have not always the knowledge enough. In other words, these subjects have to be trained to use these technologies, as well as teachers in charge.

These technologies provide disable children/young people of educational experiences that allow them to “get close” to a multi-sensitive world, and let the pedagogue to provide students with alternatives which promote their development, in an attractive and motivating way. (Ferreyra; Méndez y Rodrigo, 2009, p.56)

Using a computer allows to independently achieve some purposes, resulting a sense of equality, with a better attitude towards themselves and others (Ferreyra; Méndez y Rodrigo, 2009).

One of the main obstacles that we have found with the young people that are admitted to our University (National University of La Plata) is the ignorance or lack of



training in the software tools that assist them to use a computer, which could provide them a better access to information.

It should be mentioned that among the participants of this investigation we've found differences related to the use of the Braille writing system and/or technological tools. Blind or deep visually impaired young people use these tools due to they ease reading and using the computer, unlike what happens with texts on paper. Using tools let them think of careers related to artistic areas and design areas, unlike what happened years ago, when they prioritized careers which count with adapted bibliography.

Even when the use of these technologies requires a specific training, they learn it naturally as a part of their learning process. This knowledge should be completed with teachers' knowledge from regular schooling, as we have mentioned before; but they seldom know their importance and waste learning alternatives that go beyond the traditional ones, designed to the "ideal" pupil.

The rest of the selected young people who suffers mild visual impairment doesn't use technological specific tools and handle generic software, such as e-mail, social nets, messenger, etc.

It should be noticed that the mentioned adaptations have a particular character, that is to say, they have to be done attending to the specific needs of each pupil. In this sense they have to become an open and flexible process, which includes not only the professor, but also the pupil who must have an active role in this process of co-building the "reasonable adjustments". In the studied participants we have noticed the importance of the intervention of integration teachers who provide elements that aren't available in regular school.

### ***c. Factors regarding the knowledge of the obstacles in university careers related to the absence/decrease of vision.***

There is an agreement among specialists that educational and / or labor choice is one of the bases that contribute to achieve an identity. We have often found that young people with visual disabilities idealize the professions and / or occupations of their closest area, as schooling and / or family, ignoring their abilities and limitations.

Even when as Rocha mentions (2013) "desire isn't disabled", guidance interventions with visually impaired people from a preventive perspective, must be double: at first place, as in any Guidance process, to get the subject learning how to choose, developing a life project educational, work, social, personal or others. On the other hand, it is necessary to work so that the subject can elaborate personal conflicts to learn to choose and make a possible option, taking into account both the possibilities and the limitations that their visual impairment involves in order to reach their project.

So, our role as guiders is to accompany during the development of their self-knowledge, especially in those paths that lead to professions or occupations that sight is essential. In the work done with those participants close to complete high school, choices don't always consider the possible obstacles related to their disability



condition which could block their admission in higher studies. Sometimes we've noticed, as above mentioned, that obstacles are denied due to the lack of involvement with what their disability implies, so they can make unrealistic choices.

***d. Factors related to the presence/absence of self-determination. Induced decisions***

The self-determination refers to the possibility to be the motor of your own life. Reaching self-determination in disabled people is inescapable in Guidance because this will let them take decisions being aware of their skills and limitations to think about personal, educational or working purposes, as Aznar and Gonzales Castañón points out (2009).

Regarding *choices*, they seldom count with the necessary information to reach real options, particularly related with their situation, that let them try their choices, the gains and losses that take place in each decision. In many cases we've noticed that those elections are determined by their families or through identifications with people of their close environment, which is necessary to clarify regarding their real possibilities, as we've noticed in some participants.

The *Personal Initiatives* that allow putting into words what they need and wish often appear damaged. The examples of data we've collected during the workshops reveal the enabling role of the team work.

Regarding *Freedom* it implies being able to move away from others' opinion and take autonomous decisions, which sometimes requires rejecting what others suggest if it isn't according one's own wishes. In some of our cases we've noticed, on the contrary, a sort of approval to what comes from others.

*Responsibility* implies not only taking decisions consciously, but also assuming its consequences. Sometimes we notice that only the experience let us be aware of the consequences of a decision that is not in accordance with the possibilities, either because of the possibilities themselves or the lack of institutional resources.

At last, considering the *Interrelation Context* is essential to the self-determination in choices, which are harmonized with factors related to families and the institutions where disabled people are.

We have found that at the time of decision making regarding the life project of visually impaired young people, parents' information about their children's disability affects their confidence in possibilities and their expectations towards future. Disinformation generates prejudices, and inappropriate information is usually greater the higher the parents' educational level, although interest and motivation also influence. We've found that some parents hadn't a real awareness about their sons' possibilities and skills. This usually deepens over demands and exposes them to situations which don't recognize their real limitations. Something to notice in this regard is their wish that their sons persist with some relative's professions or occupations, without taking into account their real possibilities, implying consequences in their subjectivity.

Sometimes it has been noticed that the Guidance process became the first opportunity to talk about their interests and wishes, moving aside from the “others’ desires”, as arises from the interviews and workshops carried out by participants.

At this point we agree with the concept of “Deuteroelection” proposed by Bohoslavsky (1985), that is to say, how adolescents *choose to choose*. Particularly in case of visually impaired young people, we’ve found that many times they haven’t got the chance to choose. In this way, decisions making comes through the others’ point of view, resulting in some sort of “passivity” when deciding a life project. We’ve found, for instance, that when searching information, an inactivity behavior arises, waiting to be provided by the others.

What we’ve pointed out about the self-determination factors have been especially sensitive in those mild visually impaired, who themselves and their family tend to make unrealistic choices, whether self-determined or induced by others.

***e. Factors related to problems faced in the last educational path.***

The selected pupils in this study don’t present great learning problems, except in some subjects that require using the blackboard, such as mathematics and chemistry. In those cases they say that they *get lost*, resulting in disinterest at this knowledge area, precisely due to the problems to access. This is noticed in the participants’ choices which are often about careers with other contents.

***f. Factors related to the availability of Guidance teams. Transition towards higher education and working universe.***

This category is about exploring the availability of Guidance teams in high school, or of any sort of support or advice to be provided by the institution related to life projects, after graduation.

We’ve found that there are only a few schools which the selected pupils attend that have Guidance Teams (however, some of the selected pupils attended to the same school). Those who counted with guidance teams carried out the following activities:

They are focused to the urgent situations that appear daily.

Formal guidance interventions aren’t performed, but informal ones, such as talks or comments with teachers or professionals, etc. As they aren’t planned interventions, we find that generally professionals don’t consider the specific needs of visually impaired pupils.

Proposals offered on Guidance aren’t about exploring the vocational aspects in students. We didn’t find stimulation of an active search of interests and of skills training to reach desired results.

Regular schools don’t work including Guidance groups. Special education schools make workshops including all the students that attend to the institution, so they often deal with issues about graduation.

## Estrategias favorecedoras que inciden en las elecciones educativas y ocupacionales de los adolescentes con discapacidad visual

Institutional actors conceive Guidance as a punctual intervention at the end of schooling, not as a process throughout people life.

This is noticed by means of the collected data given by the participants themselves and the interviews with key informants who also observe the absence / lack of Guidance teams. In the few cases which there are guidance teams, they consider Guidance as a punctual intervention or as an adjustment process to individual skills, concept that contrasts with the theoretical model that leads this research.

### Conclusions

In developing this thesis, three key findings have been got. At first place, we've found the influence of the subjective perspective of people themselves in front of their visual impairment as a prevailing factor in their choices, emphasized or moderate, according their family perspective. In second place, the similarity of the source factors of educational/occupational choices among sighted and visually impaired people, but influenced by their disability condition. In such a sense, the wrong information about the requirements of higher education and/or work as well as fears, concerns and their relationship among peers and teachers are emphasized by the need of a more exhaustive information, a proper training on the necessary resources and the availability of adjustments according the special educational needs. Finally, the deficiency/unsuitability of guidance processes, or the intervention according to the model we sustain, arises as one of the relevant factors in decisions making. The conclusions achieved can't forget that a limited quantity of visually impaired students completing high school have been included. This fact speaks secondarily of a particular socioeconomic level. Repeating this study with more participants and from different environments would enrich our understanding of the factors that influence their educational and/or occupational choices.

Besides, in future investigations, higher educational paths of visually impaired or any other disabled pupils must be analyzed, as well as the necessary human and material resources to respond to the specific needs they have.

We highlight the availability of guidance processes among such resources. Our theoretical framework has allowed us to think about its potential to clarify these issues with the purpose of *ensuring equitable opportunities for everyone*



## LIDERAZGO RESILIENTE Y CALIDAD DE VIDA DESDE LA ORIENTACIÓN: UNA REVISIÓN ANALÍTICA

*Sonia Ferrer\* & Estefany Caridad\*\**

### Resumen

En este artículo se analiza la contribución del liderazgo resiliente en tiempos de crisis desde la praxis del Orientador para la mejora de la calidad de vida, así como los aspectos conceptuales y teóricos que determinan su importancia con el trabajo del Orientador en la promoción y el desarrollo del potencial humano. La metodología propuesta es la revisión documental: Se consideraron artículos arbitrados de revistas científicas y consultas de textos relacionados con los contenidos a investigar. Teórica y conceptualmente se analizaron los aportes de autores como Seligman (2005) Garassini y Camelli (2012), Pérez (2012), Gómez y Leal (2010), Castejón y Zamora (2002), Fung (2014), Martínez y García (2012). Las conclusiones denotan que en el trabajo del Orientador se desarrolla un liderazgo resiliente ya que a través de su praxis influye sobre una situación adversa de manera positiva, generando un proceso de adaptación exitosa hacia las dificultades o amenazas que experimentan quienes son atendidos por este profesional de la salud psicosocial. Por último, se sugiere mayor investigación sobre el liderazgo resiliente en el trabajo del Orientador ya que existen pocos estudios que desde un método en específico presente resultados incuestionables sobre dicho tema en cuestión.

**Palabras clave:** Liderazgo resiliente, Orientación, fortalezas, dificultades, calidad de vida.

### INTRODUCCION

En este artículo hacemos una revisión analítica acerca de la resiliencia, se realiza un recorrido por diferentes definiciones donde se plantea la capacidad del ser humano para superar las adversidades, trascendiendo hasta situarse por encima de esas circunstancias. En el caso de los profesionales de la Orientación la resiliencia es puesta en práctica en el desarrollo de los procesos humanos, donde se hace ne-

---

\* Departamento de Ciencias Humanas - Núcleo Costa Oriental del Lago, Universidad del Zulia. Venezuela.  
E-mail: Soniaferrerp4053@gmail.com.

\*\* Departamento de Educación - Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela. E-mail: elinett.estefany@gmail.com.

cesario fortalecer a través del liderazgo las potencialidades de quienes solicitan los servicios del Orientador.

Aunado a lo anterior, es pertinente destacar que las constantes demandas y condiciones de las sociedades postmodernas nos presentan diferentes escenarios sociales y económicos llenos de adversidades que impactan en la calidad de vida de las personas. Estas realidades tienen como resultado, pesimismo, violencia, aumento de la delincuencia y otros problemas que parecen impedir una salida posible a la crisis generada por dichas condiciones de vida.

Es allí donde el trabajo del Orientador se presenta como una disciplina que facilita un liderazgo efectivo sensible a los valores y necesidades de las personas, demostrando confianza y competencia para fomentar la motivación en el alcance de los objetivos y metas, a través de una toma de decisiones inteligentes. (Chemers 2002).

En este sentido, el objetivo de este trabajo consiste en generar una revisión analítica sobre la manera de contextualizar el liderazgo resiliente desde el trabajo del Orientador para la mejora de la calidad de vida, tema poco abordado en la literatura existente así como en las investigaciones. Por ello este trabajo se justifica ya que contempla una forma diferente de abordar el liderazgo desde los grupos atendidos por este profesional. El siguiente estudio se centra en el reconocimiento de las características del liderazgo desde la resiliencia en el fortalecimiento del potencial humano, teniendo como propósito resaltar las fortalezas y aspectos positivos por encima de los negativos y las dificultades externas que rodean el contexto psicosocial donde se desarrollan las personas.

## CONCEPTUALIZACIÓN DE RESILIENCIA

El concepto de resiliencia comenzó a desarrollarse en Estados Unidos extendiéndose a Europa, Francia, Alemania y España, finalmente llega a América Latina donde se han realizado innumerables trabajos de investigación y proyectos. Este término nació originariamente de la física para describir la capacidad de algunos materiales de recuperar su forma original después de ser sometido a una gran presión deformadora. (Sambrano 2010).

Por otro lado, es importante señalar que este término también utilizado en las ciencias sociales se define como “la capacidad de triunfar para vivir y desarrollarse positivamente de manera socialmente aceptable, a pesar de la fatiga y la adversidad que pueden implicar riesgo grave de desenlace negativo” (Bronfenbrenner, 1979).

Desde una perspectiva psicosocial, la resiliencia se considera, un proceso de equilibrio entre las influencias del ambiente y las características personales, que le permiten al individuo adaptarse a las situaciones inesperadas de la vida. (Lynch & Cicchetti, 1998; Sameroff, 1997). También la resiliencia podría mostrarse como un recurso clave a la hora de favorecer la adaptación y el bienestar, ya que la persona

actúa generando emociones positivas para hacerle frente a las situaciones estresantes, (Meneghel, Salanova y Martínez, 2013).

## LIDERAZGO RESILIENTE

Al hacer referencia a la resiliencia nos damos cuenta que como concepto ha sido estudiado en distintos campos, convirtiéndose en un constructo transdisciplinario donde convergen distintos saberes provenientes de disciplinas como la psicología, la sociología, la antropología, el derecho, las ciencias de la educación, la economía, las ciencias de la salud y el trabajo social. Entre estas materias intervienen factores provenientes de tres niveles diferentes: yo tengo (social), yo puedo (habilidades), yo soy y yo estoy (fortalezas internas) (Rodríguez 2009, Grotberg 1995).

Teóricamente se fundamenta en tres corrientes: La norteamericana, conductista, pragmática centrada en lo individual; la europea con enfoque psicoanalítico y la latinoamericana comunitaria enfocada en lo social dándole respuesta así a los problemas del contexto. (Rodríguez 2009). Otro enfoque donde también puede insertarse es la psicología positiva, en la cual Martin Seligman (2005) presenta importantes aportes con el estudio científico “del funcionamiento humano óptimo”. Se trata de un cambio de enfoque de la psicología, que busca dar explicación de forma científica sobre la manera de construir el bienestar o la felicidad en las personas (Garassini y Camelli 2012).

Es evidente que este interés que han presentado las distintas áreas del conocimiento en la resiliencia ha permitido el abordaje de las constantes demandas personales, familiares y laborales que presentan las personas en los diferentes contextos de vida.

Sobre el tema del liderazgo resiliente autores como García Sáiz, (2010), Gil, Alcover, Rico y Sánchez (2011) plantean que existe la necesidad de explorar nuevas modalidades de liderazgo que permitan responder eficazmente a la complejidad e incertidumbre producto de constantes cambios del entorno económico y social. Ante tal escenario el liderazgo requiere de atributos para contribuir con la adaptación y cambios en los entornos sociales. Es así como se habla del liderazgo resiliente es el líder el que tiene el propósito de contribuir con el crecimiento tanto personal como social de los grupos humanos.

Se refiere entonces que en oposición a los modelos tradicionales de liderazgo surgen diferentes concepciones que plantean una visión más humanista en el desarrollo de las personas. Al respecto, Sambrano (2010) explica que el liderazgo apropiado es aquel en el que se motiva a las personas a realizar sus tareas, estimula la cooperación y el alto desempeño de los equipos. También representa una perspectiva positiva y una potencial energía para formar ciudadanos responsables y resilientes.

De modo que puede considerarse que los líderes resilientes logran mantener el equilibrio ante situaciones difíciles, afrontan, manejan los eventos positivos y negativos de la vida y de las organizaciones, persisten en presencia de los obstáculos aceptando las circunstancias que no pueden cambiar, poseen autoconfianza,

autoestima, manejo de emociones, capacidad para imaginar y hacer imaginar a los demás (Pérez 2012).

Adicionalmente, González (2010) plantea que en este nuevo paradigma llamado liderazgo resiliente, el nuevo líder posee la capacidad de superar la adversidad y proyectar en un futuro un conjunto de respuestas o comportamientos de superación y/o afrontamiento. Entre sus características se encuentran pensamiento estratégico, conceptual, motivación al logro, actitud positiva, enfrentamiento a la adversidad, capacidad de movilización de influencia, superación y empatía.

En este mismo orden de ideas, Gómez y Leal (2010) destacan que los líderes resilientes cuentan con un conjunto de habilidades que les permiten mostrarse positivos, estar seguros y confiados en el logro del éxito con una disposición favorable en la aplicación de estrategias de respuestas efectivas ante los eventos circunstanciales. Desde esta óptica se entiende que la práctica de este tipo de liderazgo permite aplicar herramientas para sobreponerse en situaciones de crisis, reaccionando adecuadamente ante las demandas y exigencias del entorno.

En virtud de todo lo antes expuesto se puede inferir que este tipo de liderazgo tiene sus bases en la actitud positiva y la capacidad del líder de adaptarse a las circunstancias críticas que le rodean creando un equilibrio entre sus habilidades y los desafíos que le pueden generar el ambiente.

## **¿CÓMO SE HA DESARROLLADO EL CONCEPTO DE LIDERAZGO RESILIENTE EN EL CAMPO DE LA ORIENTACIÓN?**

Tras una extensa revisión documental sobre el tema, descubrimos que existen pocos estudios científicos sobre el Orientador como líder resiliente sin embargo como resultado de exploraciones tanto bibliográficas como electrónicas, además del estudio de experiencias significativas en el desarrollo de procesos humanos, hemos logrado comprender como las características que definen el liderazgo resiliente pueden ser incorporadas en el trabajo del Orientador. Puesto que el propósito de sus funciones y tareas es generar el desarrollo de las potencialidades de las personas en cualquier campo de acción y guiarlo en su proceso de adaptación psicosocial ante los cambios evolutivos y eventos imprevistos. (Castejón y Zamora 2002:17).

En dichas funciones el Orientador facilita y estimula conductas sanas y productivas a través de la asesoría individual y grupal dentro del desarrollo de actitudes positivas, valores, toma de decisiones, empatía, estabilidad emocional, relaciones interpersonales efectivas, así como la toma de conciencia de sí mismo, de la realidad que le rodea, siendo capaz de ordenar su mundo interior, permitiéndole una relación consciente con los demás y con el medio, haciendo énfasis en sus habilidades para la vida para enfrentarse con éxito a los desafíos de su existencia. (Castejón y Zamora 2002:33, OMS: 1993).



Otras características presenta, Fung (2014) sobre el Orientador como líder resiliente señalando que son personas conciliadoras, inspiradoras y con alta credibilidad en lo que realiza. En su liderazgo no tratan de maximizar el éxito, más bien tratan de maximizar el aprendizaje del fracaso, haciendo énfasis en lo importante que es no dejar que los obstáculos le detengan. Entre las técnicas utilizadas por los Orientadores como líderes que plantean Castro y Núñez (2014) se encuentran la reestructuración cognitiva de creencias irracionales, necesaria para hacer consciente las habilidades y capacidades personales antes los pensamientos negativos que manejan las personas.

Como complemento a lo expresado se presentan las consideraciones de Pérez de Materano, Yáñez de Urrutia y Peñaloza (2014) quienes publicaron un artículo que resalta la relación de la Orientación y la resiliencia explicando que ambas se dan naturalmente y que es un constructo teórico que puede transformarse en una estrategia de abordaje con una visión positiva de la adversidad o situación de estrés de vida.

En relación con la idea planteada anteriormente, García\_Vesga y Domínguez de la Ossa (2013) plantean las características del “Tutor de resiliencia” quienes poseen presencia frente al sujeto, amor incondicional, estímulo y gratificación afectiva a los logros, creatividad, iniciativa, humor; además de la capacidad para asimilar nuevas experiencias y ayudar a resolver problemas sin sustituir a la persona.

Desde esta perspectiva se pueden establecer todos los aspectos anteriormente nombrados en las funciones que cumple el Orientador ya que se identifican claramente las acciones que desarrolla como líder resiliente. Por ello a este profesional se le presentan constantes retos que debe abordar desde sus conocimientos teóricos y prácticos para contribuir con el equilibrio psicosocial de los individuos, otorgándole herramientas para su adaptación positiva y enfrentamiento a la adversidad a pesar de los factores de pobreza, escasez y otras limitaciones, para superarlas y mantener una vida productiva.

## **APORTES RELEVANTES PARA EL DESARROLLO DEL TRABAJO DE LOS ORIENTADORES EN LA MEJORA DE LA CALIDAD DE VIDA**

Tras haber indagado en las distintas características que definen el liderazgo resiliente es importante considerar que la Orientación como disciplina se nutre de diversas áreas del conocimiento, como son: la Educación, la Sociología y la Psicología; tomando de ésta última los enfoques y teorías que describen y explican la personalidad, asumiéndolos desde la perspectiva de la Educación y de la Sociología (Castejón y Zamora 2002:16).

Resulta importante destacar que esas áreas del conocimiento de las cuales se sustenta el profesional de la Orientación le aportan las herramientas para aplicar distintas estrategias y técnicas bajo las perspectivas de la investigación fenomenológica o positivista las cuales se relacionan con dichos métodos y procedimientos para di-

señar programas y servicios que tienen como fines principios filosóficos de bienestar para el hombre y la sociedad.

De esta manera los objetivos de la Orientación pueden estar dirigidos según los procesos planificados y fundamentados en las distintas referencias teóricas, sin embargo, Adames et al. (2010) propone los siguientes objetivos:

- Desarrollar al máximo la personalidad.
- Conseguir la autoorientación.
- Conseguir la autocomprensión y aceptación de uno mismo.
- Alcanzar una madurez para la toma de decisiones.
- Lograr la adaptación y el ajuste.

En este orden de ideas, Shillingford y Lambie (2010) plantean que los consejeros escolares tienen la responsabilidad de reconocer la importancia de la práctica del liderazgo en la prestación de sus servicios. De igual manera Stone & Clark, (2001) explican que los conocimientos y habilidades en la atención no solo de los estudiantes, sino de sus familias, maestros y comunidad son destrezas que ponen en práctica la nueva generación de los consejeros escolares.

Por otra parte, Martínez de Mandojano, (2014:211) refiere que desde la psicología positiva y la resiliencia se abre un mundo de posibilidades para recuperar el equilibrio desde aquellas capacidades, potencialidades de las que todos disponemos y que van a ser el punto de partida que nos impulse hacia la confianza para el florecimiento de nuevos escenarios más favorecedores.

De lo antes expuesto se comprende que el Orientador está capacitado en el manejo de habilidades para llevar a cabo procedimientos que faciliten el desarrollo de las competencias psicosociales propiciando la reflexión y valoración de las potencialidades de la persona.

En relación con la concepción anterior se justifica la labor del Orientador como líder resiliente ya que en su desempeño tiene la capacidad de generar cambios, incentivando a la persona al autoconocimiento de sus capacidades a hacerse consciente de sus potencialidades, prestándole más atención a sus fortalezas internas y a sus virtudes para derrotar las adversidades y dificultades externas. Todos estos aspectos nombrados los incorpora este profesional para desarrollar conductas positivas poniendo en práctica su liderazgo resiliente con los individuos y los grupos.

## **CALIDAD DE VIDA**

Al hacer una revisión exhaustiva de los indicadores de productividad de un país se pueden encontrar datos e información relevantes sobre las condiciones en la que viven sus habitantes. Estos indicadores pueden ser el resultado de las medidas políticas y económicas que se traducen en satisfacción o insatisfacción de las demandas en salud, educación, alimentación, empleo, vivienda y seguridad de una sociedad.

En el caso de los venezolanos nos encontramos sumergidos en una calidad de vida que se traduce en crisis, producto de la inestabilidad en las medidas económicas, bajas en la producción de artículos de primera necesidad, además de deficiencias en los servicios públicos.

No obstante como resultado de este ambiente político, económico y social el poder adquisitivo de la población ha disminuido de una manera acelerada impactando en la satisfacción de las necesidades más básicas como la adquisición de alimentos y medicinas. Esto ha generado tensión y una crisis de valores sobre todo en aquellas personas que en medio de dichas circunstancias no encuentran la salida ni visualizan oportunidades de desarrollo y bienestar para sí mismo y su familia.

Sobre este tema, Rodríguez y García (2005) consideran que el bienestar, la satisfacción de las necesidades, el crecimiento económico, la conservación de los recursos, el equilibrio ecológico y psicológico, emocional y espiritual es lo que se traduce como calidad de vida. Otro elemento que le asignan los autores al concepto de calidad de vida es la percepción subjetiva, esta juega un papel importante en la manera de pensar y sentir que tienen las personas sobre la situación que están viviendo y la manera como les está afectando.

Por otra parte, Ibarra y García (2011) sostienen que la calidad de vida es una expresión esencialmente multidisciplinaria y multireferencial, que relaciona distintas dimensiones como el bienestar, la oportunidad de disfrutar todos los bienes y servicios disponibles, la mejora de la infraestructura habitable y la satisfacción de las necesidades básicas, en concordancia con los valores, las aspiraciones y las experiencias tanto individuales como de los grupos sociales.

Estas concepciones nos permite reflexionar sobre el papel que tiene la persona en la mejora de su calidad de vida, no se trata de negar las realidades que se viven sino que la búsqueda del bienestar y el equilibrio debe comenzar por la persona. Ese ejercicio de introspección le permitirá un autoconocimiento de sus capacidades desde su valoración personal para seguir adelante construyendo una realidad diferente a partir de los desafíos de la vida diaria.

Desde el ámbito del liderazgo resiliente el Orientador es un profesional fundamental en el proceso educativo, con herramientas interdisciplinarias centradas en el proceso para abordar y potenciar el crecimiento personal y social, teniendo en cuenta la realidad presente en el ser humano. Esta intervención está dirigida a alcanzar el ajuste y el reconocimiento de las fortalezas, virtudes y valores para el logro de la transformación desde el hacer, el optimismo, la creatividad, la autogestión y la voluntad, para enfrentar las adversidades en la vida.

## **CONCLUSIÓN**

Dada la relevancia del concepto de liderazgo resiliente como competencia en el desempeño del trabajo del Orientador para la mejora de la calidad de vida la conclusión

principal de este documento es que este profesional posee capacidades y habilidades en la planificación y abordaje de procesos del desarrollo personal, social, familiar, comunitario y organizacional que le permiten la atención de las personas en diferentes contextos y aspectos psicosociales de su vida, con el propósito de que el individuo reconozca las propias habilidades y fortalezas para florecer ante las dificultades.

Así la resiliencia constituye una competencia imprescindible en el trabajo del Orientador, ya que integra procesos cognitivos, afectivos y conductuales que hacen posible su desempeño en la prevención e intervención de procesos humanos.

Así pues estos factores de desarrollo personal además del manejo teórico, le permitirán al Orientador llevar a cabo programas para potenciar aspectos positivos y relevantes que le den sentido a su vida. Estas actuaciones son necesarias sobre todo en tiempos difíciles como los actuales donde hay que sobreponerse ante tantas situaciones complejas y esforzarse asumiendo compromisos desde la autogestión, los valores y las competencias, elementos desarrollados el trabajo del Orientador.

Sin embargo, para finalizar es importante señalar que el análisis realizado en el desarrollo del presente artículo, requiere de conceptos más sistemáticos y específicos sobre el estudio del "liderazgo resiliente en el trabajo del Orientador" ya que existe escasa información sobre este tema. Esta indagación profunda permitiría establecer con más celeridad cuales son los aspectos de analogía relacionados con la resiliencia y el desempeño del Orientador, por tal motivo consideramos que hay elementos que requieren de mayor desarrollo e indagación. Por ello nos planteamos en futuras investigaciones confirmar las interrogantes que desde lo empírico nos incentivó al estudio de la resiliencia y la Orientación.

Enviado: 24-11-2016

1° Revisión recibida: 3-1-17

2° Revisión recibida: 30-4-17

Aceptado: 12-8-17

## Referencias

- Adame, M., Álvarez, M., y Bisquerra, R. (2010) *Principios, objetivos y funciones de la Orientación e Intervención Psicopedagógica*. 8va edición España: Wolters Kluwer.
- Bronfenbrenner U. (1979) *Ecology of human development*. Boston: Harvard University Press.
- Castejón, H. y Zamora, M. (2002). *Diseños de Programas y Servicios en Orientación*. Maracaibo, Venezuela: Ediciones Astro Data, S.A.
- Castro C. y Núñez S. (2014) Los grupos de apoyo como una estrategia para fortalecer la autoestima de los estudiantes de la Escuela Manuel María Gutiérrez. *Revista Conexiones una experiencia más allá del aula*. N°6 (2) 37

Ministerio de Educación Pública san José Costa Rica. Disponible en file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Mis%20documentos/respaldo%20sonia%20010415/Escritorio/VJornadas%20pregrado%202016/5-Dejando-huellas%20costa%20rica.pdf

- Chemers M. (2002) Efficacy and effectiveness: Integrating models of leadership and intelligence. Multiple intelligences and leadership. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fung M. (2014) El liderazgo visto desde la perspectiva de un Orientador. Revista Conexiones una experiencia más allá del aula. N°6 (2)33 Ministerio de Educación Pública san José Costa Rica. Disponible en file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Mis%20documentos/respaldo%20sonia%20010415/Escritorio/VJornadas%20pregrado%202016/5-Dejando-huellas%20costa%20rica.pdf
- García Sáiz, M. (2010). *Aprender a liderar*. Barcelona: Paidós
- García Vesga M. y Domínguez de la Ossa E. (2013) Desarrollo teórico de la resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud, 11 (1) pp 63-77.
- Garassini y Camilli (2012). *La felicidad duradera. Estudio sobre el bienestar en psicología positiva*. Editorial Alfa. Caracas-Venezuela
- Gil F. Alcover C. Rico R. y Sánchez M. (2011) Nuevas formas de liderazgo en equipos de trabajo. Revista Papeles del psicólogo. N°32 (1) 38-47. Madrid España. Disponible en <http://www.hacienda.go.cr/cifh/sidovih/uploads/Archivos/Articulo/Nuevas%20formas%20de%20liderazgo%20en%20equipos%20de%20trabajo-211.pdf>.
- González, R. (2010). Liderazgo resiliente: un nuevo paradigma en el perfil del líder. Capital Humano, 240, 28-30.
- Grotberg, E. (1995). *Guía de Promoción de Resiliencia en los Niños para Fortalecer el Espíritu Humano*. Traducción: Suarez, O. [Documento en línea]. Disponible: [http://www.bernardvanleer.org/Guia\\_de\\_promocion\\_de\\_la\\_resiliencia\\_en\\_los\\_ninos\\_para\\_fortalecer\\_el\\_espiritu\\_humano](http://www.bernardvanleer.org/Guia_de_promocion_de_la_resiliencia_en_los_ninos_para_fortalecer_el_espiritu_humano). [Consulta: 2017, Enero30].
- Gómez M. y Leal M. (2010) Resiliencia gestión ambiental y desarrollo humano en los organismos públicos. Maracaibo Estado Zulia.
- Ibarra J. y García M. (2011) Modelo sobre la calidad de vida en el Instituto Pedagógico de Caracas desde la perspectiva de la comunidad institucional. Revista de investigación Volumen 35 N°73 Disponible en [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1010-29142011000200014](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142011000200014)
- Martínez de Mandojana I. (2014) Trabajando desde las fortalezas, una apuesta por las personas. Revista Edetania: Estudios y propuestas socio educativas (45) 218-211.
- Meneghel I., Salanova, M. Martínez, I. (2013). El camino de la resiliencia. Revista de Psicología, 31(2) 13-24. España.

- Lynch M. & Cicchetti D. (1998) An ecological transactional analysis of children and contexts: The longitudinal interplay among child maltreatment, community violence and children symptomatology Development and psychopathology, 10, pp 235–258.
- Organización Mundial de la Salud (1993) Recuperado el 10 de Junio, desde, [http://www.competenciaslaborales.net/es/las\\_10\\_habilidades\\_para\\_la\\_vida.html](http://www.competenciaslaborales.net/es/las_10_habilidades_para_la_vida.html).
- Pérez A. (2012) Gerencia estratégica y liderazgo resiliente en la conducción de instituciones del sector público. Tesis Doctoral Universidad Rafael Bellosó Chacín. Maracaibo Venezuela.
- Pérez de Materano G., Yáñez de Urrutia N., y Peñaloza M. (2014) Estado de la resiliencia en Venezuela. Revista Encuentro Educativo. N° 21 (2) 198.
- Rodríguez N y García N. (2005) La noción de calidad de vida desde diversas perspectivas. Revista de investigación 57: 1-24.
- Rodríguez A. (2009) Resiliencia. Revista Psicopedagógica. 26(80): 291-302.
- Sánchez-López, M. y Aparicio, M. (2001). Estilo de vida: avances en su medida y sus relaciones con otros conceptos psicológicos. Revista de Psicología de la PUCP, N° XIX, 1, 5-26.
- Sambrano J. (2010) *resiliencia transformación subjetiva en la adversidad*. Venezuela: Editorial ALFA.
- Seligman, M. (2005). *La auténtica felicidad*. Editorial B.S.A.
- Shillingford, M., & Lambie, G. (2010). Contribution of professional school counselors' values and leadership practices to their programmatic service delivery. *Professional School Counseling*, 13(4), 208-307.
- Stone, C., & Dahir, C. (2006). *The transformed school counselor*. Boston: Lahaska Press.

## RESILIENT LEADERSHIP AND QUALITY OF LIFE FROM COUNSELING: AN ANALYTIC REVIEW

*Sonia Ferrer\* & Estefany Caridad\*\**

### Abstract

This article analyzes the contribution of resilient leadership in times of crisis from the praxis of the Counsellor to the improvement of the quality of life, as well as the conceptual and theoretical aspects that determine its importance with the work of the Counselor in the promotion and development of human potential. The methodology was based on literature review: refereed papers published in scientific journals and queries of texts concerned to the area under research were considered to carry it on. Findings from authors like Seligman (2005) Garassini y Camelli (2012), Pérez (2012), Gómez y Leal (2010), Labourdette y Scaricabarozzi (2010), Castejón y Zamora (2002), Fung (2014), Martínez and García (2012) were analyzed from their theoretical and conceptual approaches and their contributions to the area. The conclusions show resilient leadership development in the work of the Counsellor, because he/she influences over an adverse situation turning it into a positive way through the praxis, generating a process of a successful adaptation to the difficulties or threats being experienced by the ones who are cared by the professional of Psychosocial health. Finally, it is suggested further research on resilient leadership in the work of the Counsellor since there are few studies from a specific methodology showing unquestionable results on the matter.

**Key words:** Resilient leadership, counselling, strengths, difficulties, quality of life.

### INTRODUCTION

In this article, it is made an analytical review regarding resilience, a journey made through different definitions where the human capacity is set to overcome adversities, eventually, transcending them to be placed above those circumstances. In the case of counsellors, the resilience is implemented in the development of human processes, where it is necessary to strengthen the potentialities through leadership of those who request the services of the Counsellor.

\* Departamento de Ciencias Humanas - Núcleo Costa Oriental del Lago, Universidad del Zulia. Venezuela.  
E-mail: Soniaferrerp4053@gmail.com.

\*\* Departamento de Educación - Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela. E-mail: elinett.estefany@gmail.com.

In addition, it is relevant to point out that the constant demands and conditions of postmodern societies show different social and economic scenarios full of adversities that influence the quality of life of people. These realities result in pessimism, violence, increasing crime and other problems that seem to prevent a possible way out to the crisis generated by these living conditions.

Therefore, the work of the Counsellor is shown as a discipline that facilitates an effective and sensitive leadership to the values and needs of people, demonstrating trust and competence to encourage motivation in the achievement of objectives and goals, through intelligent decision-makings. (Chemers 2002).

Accordingly, the objective of this work is to generate an analytical review on the way to contextualize resilient leadership from the work of the Counsellor on how to improve the quality of life, an issue little discussed either in the existing literature or in research.

Therefore, this work is justified since it contemplates a different way of approaching the leadership from the groups assisted by this professional.

The following study focuses on the recognition of the characteristics of leadership from resilience in the strengthening of human potential, with the purpose of highlighting the strengths and positive aspects above the negative and the external difficulties that surround the psychosocial context where people develop.

## **CONCEPTUALIZATION OF RESILIENCE**

The concept of resilience began to be developed in the United States, extending to Europe: France, Germany and Spain, finally reached Latin America where there have been countless research projects and papers. Originally, the term originated from Physics to describe the ability of some materials to return to their original shape after deformation. (Sambrano 2010).

On the other hand, it is important to note that this term also used in the social sciences is defined as “the ability to succeed and excel to live and develop positively in a socially acceptable way, despite the fatigue and adversity that may involve a serious risk of negative outcome” (Bronfenbrenner, 1979).

From a psychosocial perspective, resilience is considered as a process of balance between the influences of the environment and the personal characteristics, which allow the individual to adapt to unexpected situations of life. (Lynch & Cicchetti, 1998, Sameroff, 1997). In addition, resilience could be shown as a key resource in favor of adaptation and well-being, since the person acts by generating positive emotions to cope with stressful situations (Meneghel, Salanova and Martinez, 2013).

## **RESILIENT LEADERSHIP**

Referring to resilience, it is possible to get to know that resilience, as a concept, has been studied in different fields, becoming a transdisciplinary construct where



different knowledge develops from disciplines such as psychology, sociology, anthropology, law, education sciences, economics, health sciences and social work. Among them, there are intervening factors from three different levels: I have (social), I can (abilities), I am (internal strengths) (Rodríguez 2009, Grotberg 1995).

The reasons that motivate to investigate this construct have to do with its importance in the development of the behavior of the human groups, from couples' relationships, family, associations, to institutions and organizations of different types (Labourdette and Scaricabarozzi 2010).

Theoretically, it is based on three approaches: the North American one, behaviorist, pragmatic focused on the individual; the European one with a psychoanalytic approach and the Latin American community focused on the social matter, thus responding to the problems of the context. (Rodríguez 2009). Another approach that can also be introduced is the positive psychology, in which Martin Seligman (2005) presents important contributions with the scientific study of "optimal human functioning". It represents a change of focus of psychology, which seeks to explain scientifically how to build welfare or happiness in people (Garassini and Camelli 2012).

Scholars from different areas show an obvious interest in resilience, which allows us to address the constant personal, family and work demands that people present in different life contexts.

On the subject of resilient leadership authors such as García Sáiz, (2010), Gil, Alcover, Rico and Sánchez (2011) argue that there is a need to explore new leadership modalities to allow responding effectively to the complexity and uncertainty resulting from continuous changes in the economic matter and the social environment. In such a scenario, leadership requires attributes to contribute to adaptation and changes in social environments. That is how resilient leadership is referred about; it is the leader who has the purpose of contributing to the personal and social growth of human groups.

It is said that in opposition to the traditional models of leadership arise different conceptions that pose a more humanistic vision in the development of the people. In this regard, Sambrano (2010) explains that the appropriate leadership is one in which people are motivated to perform their tasks, stimulate cooperation and high team performance. It also represents a positive attitude and potential energy to turn out responsible and resilient citizens.

So it can be considered that this type of leadership manages to maintain the balance in difficult situations, the leaders face, handle the positive and negative events of life and organizations: they persevere in presence of obstacles accepting circumstances that can not change; they have self-confidence, self-esteem, emotion management, ability to imagine and make others imagine as well (Peréz 2012).

In addition, González (2010) says that in this new paradigm called resilient leadership, the new leader has the ability to overcome adversity and to project in the future a set of responses or behaviors of overcoming and/or coping capacities. The leader has characteristics such as strategic thinking, motivation to succeed, positive

attitude, bouncing back adversity, mobilization capacity, influence capacity, self-improvement and empathy.

Similarly, Gómez and Leal (2010) emphasize that resilient leaders have a set of skills that allow them to show themselves being positive, and confident in achieving success with a favorable disposition in the application of effective response strategies regarding circumstantial events. From this perspective, it is understood that the practice of this type of leadership allows applying tools to overcome serious situations, reacting adequately to the demands of the environment.

On the basis of above, it can be inferred that this form of leadership is based on the positive attitude and the ability of the leader to adapt to the critical surrounding circumstances, creating a balance between his/her abilities and the environment challenges.

## **THE RESILIENT LEADERSHIP CONCEPT, HOW HAS IT BEEN DEVELOPED IN THE FIELD OF THE COUNSELLING?**

After an extensive documentary review on the subject, it was found that there are few scientific studies about the Counsellor as a resilient leader. However, the bibliographic and electronic search, as well as the study of significant experiences in the development of human processes made possible to understand how the characteristics that define resilient leadership can be incorporated into the work of the Counsellor. In view of the fact that the purpose of his/her functions and tasks is to generate the development of the potential of people in any field of action and guide them in their process of psychosocial adaptation in regard the evolutionary changes and unforeseen events. (Castejón and Zamora 2002: 17).

Applying such functions, the counselor facilitates and stimulates healthy and productive behaviors through individual and group counseling within the development of positive attitudes, values, decision-making, empathy, emotional stability, effective interpersonal relationships, as well as self-awareness of the surrounding reality. All of that enable him/her to order his/her inner world by means of a conscious relationship with others and the environment, emphasizing his/her life skills to face successfully the challenges of his/her existence. (Castejón and Zamora 2002: 33, WHO: 1993).

Fung (2014) presents other characteristics about the Counselor as a resilient leader, pointing out that they are conciliatory, inspiring and highly credible people. In their leadership, they do not try to maximize success, but rather try to maximize learning from failure, emphasizing how important it is not to let the obstacles stop you. Among the techniques used by the Counselor as leaders as posed by Castro and Núñez (2014) are the cognitive restructuring of irrational beliefs, necessary to make aware of the personal abilities before the negative thoughts that people manage.

Complementing the above, here are presented the considerations of Pérez de Matarano, Yáñez de Urrutia and Peñaloza (2014) who published an article highlighting the relationship between counselling and resilience. They explained that both occur

naturally and that it is a theoretical construct that can be transformed into a strategy to approach with a positive vision of the adversity or situation of life stress.

Regarding the just pointed out idea, García\_Vesga and Domínguez de la Ossa (2013) present the characteristics of the “Resilience Tutor” who has a presence in front of the subject, unconditional love, encouragement and affective gratification for the achievements, creativity, initiative, humor; as well as the ability to assimilate new experiences and help solve problems without replacing the person.

From this perspective, all the aspects previously mentioned can be established in the functions that the Counsellor fulfills since they clearly identify the actions developed as a resilient leader. Therefore, to this professional is given challenges permanently which must be addressed from his/her theoretical and practical knowledge to contribute to the psychosocial balance of individuals, at giving them tools for their positive adaptation and confrontation to adversity despite the factors of poverty, scarcity and other limitations, to overcome them and maintain a productive life.

## **RELEVANT CONTRIBUTIONS FOR THE DEVELOPMENT OF THE WORK OF COUNSELLORS IN IMPROVING THE QUALITY OF LIFE**

Having investigated the different characteristics that define resilient leadership, it is important to consider that Counselling, as a discipline, draws on several areas of knowledge, such as education, sociology and psychology; taking from the latter the approaches and theories that describe and explain the personality, assuming them from the educational and sociological perspective. (Castejón and Zamora 2002: 16).

It is important to point out that these areas of knowledge on which the Counselor draws on provide him/her the tools to apply different strategies and techniques under the perspectives of the phenomenological or the positivist research. They are related to these methods and procedures to design programs and services in favor of the philosophical principles of well-being for man and society.

In this way the objectives of Counselling can be directed according to the planned processes and based on the different theoretical references, however, Adames et al. (2010) proposes the following objectives:

- Developing the personality as much as possible.
- Achieving self-counselling.
- Getting self-understanding and self-acceptance.
- Achieving maturity for decision-making.
- Achieving adaptation and adjustment.

In this regard, Shillingford and Lambie (2010) point out that school counselors have the responsibility to recognize the importance of leadership practice in the delivery of their services. Similarly, Stone & Clark (2001) explain that knowledge and skills, when counselling, should not only be given to the students but also to their families, teachers and community by those skillful practitioners, the new generation of school counselors.

On the other hand, Martínez de Mandojano (2014: 211) refers that from the positive psychology and resilience open a world of possibilities to recover the balance from those capacities, potentialities that we all have and that will be the departing point that will push us toward confidence for the flourishing of new and more favorable scenarios.

From the foregoing discussion, it is understood that the Counsellor is trained in the management of skills to carry out procedures that facilitate the development of psychosocial competences by encouraging reflection and appreciation of the potential of the person.

In relation to the previous conception, the work of the Counsellor is justified as a resilient leader since during his/her performance has the capacity to generate changes, encouraging the person to self-knowledge of the owned abilities to become aware of the potentialities, paying more attention to the internal strengths and the virtues to defeat adversities and external difficulties. The counsellor incorporate all of these aspects to develop positive behaviors by means of putting the resilient leadership into practice with individuals and groups.

## QUALITY OF LIFE

A comprehensive review of a country's productivity indicators provides relevant data and information on the conditions in which the inhabitants live. These indicators can be the result of political and economic policies resulting in satisfaction or dissatisfaction of meeting the demands in health, education, food, employment, housing and security of a society.

In the case of Venezuelans, we are immersed in a quality of life that translates into a crisis, because of instability in economic measures, low production unable to meet the demands, and faults in the public services.

However, as a result of this political, economic and social environment, the purchasing power of the population has decreased in an accelerated way, impacting how to meet the most basic necessities such as the acquisition of food and medicines. This has generated tension and a crisis of values, especially in those people who, in the midst of these circumstances, neither find the way out nor visualize opportunities for development and well-being for themselves and their families.

On this issue, Rodríguez and García (2005) consider that welfare, satisfaction of needs, economic growth, conservation of resources, ecological and psychological, emotional and spiritual balance is what is translated as quality of life. Another element that authors attribute to the concept of quality of life is the subjective perception, it plays an important role in the way people think and feel about the situation they are living and the way it is affecting them.

On the other hand, Ibarra and García (2011) claim that quality of life is an essentially multidisciplinary and multireferential expression, which relates different dimensions such as well-being, opportunity to enjoy all available goods and services, impro-

vement of habitable infrastructure and satisfaction of basic needs, in accordance with values, aspirations and experiences both individual and social groups.

These conceptions allow us to reflect on the role the person has in improving his/her quality of life, it is not a question of denying the reality that is lived, but the search for well-being and balance which must begin with the person. This introspection exercise will allow you to self-know your abilities from your personal assessment to continue building a different reality from the challenges of everyday life.

From the field of resilient leadership the Counsellor is an essential professional in the educational process, with interdisciplinary tools focused on the process to address and enhance personal and social growth, taking into account the present reality in the human being. This intervention is aimed at achieving the adjustment and recognition of the strengths, virtues and values for accomplishing the transformation from doing, optimism, creativity, self-management and willingness to face adversities in life.

## **CONCLUSION**

Given the importance of the concept of resilient leadership as a competence in the job performance of the Counsellor to improve the quality of life, the main conclusion of this document is that this professional is skillful in planning and approaching processes of personal, Social, family, community and organizational development. That allows counselling people in different contexts and psychosocial aspects of their lives, in order for the individual to recognize his/her own abilities and strengths to flourish in the face of the difficulties before him/her.

Thus, resilience constitutes an essential competence in the work of the Counsellor, since he/she integrates cognitive, affective and behavioral processes that enables his/her performance in the prevention and intervention of human processes.

Therefore, these factors of personal development added to the theoretical management will allow the Counsellor to carry out programs to enhance meaningful positive and relevant aspects to his life. These actions are necessary especially in difficult times like the present ones where we have to overcome so many complex situations and to make a commitment taking on self-management, the values and the competences, elements developed in the work of the Counsellor.

However, to conclude, it is important to point out that the analysis carried out in the development of this paper requires more systematic and specific concepts about the study of "resilient leadership in the work of the Counsellor" since there is little information on this subject. This deep search would allow establishing more quickly which ones are the aspects of analogy related to the resilience and performance of the Counsellor, for that reason it is considered that there are elements that require further development and research. It is therefore, that future investigations are proposed to confirm the questions that from the empirical study has encouraged us to study resilience and Counselling.



# **AVANCES DE INVESTIGACIÓN**





# ADOLESCENCIA, DESORIENTACIÓN SUBJETIVA Y ELECCIÓN VOCACIONAL

*Martina Fernández Raone Napolitano\**

## Resumen

Este trabajo propone una lectura crítica respecto a las problemáticas vinculadas a la adolescencia, la desorientación subjetiva y la elección vocacional desde la perspectiva del psicoanálisis freudo-laciano. En función de ello, en primer lugar, está destinado a indagar las dificultades que pueden aparecer en la adolescencia, relativas al despertar sexual y a la propia existencia, condicionadas tanto por la historia infantil como por el Otro familiar y social. En segundo lugar, articular estas dificultades con su incidencia sobre la decisión de elegir o continuar una carrera o trabajo, vinculadas estrechamente a un estilo de vida. Nuestro punto partida ha sido la investigación realizada en un centro asistencial especializado en adicciones. En muchos de los casos analizados, prevaleció una desorientación subjetiva, la ausencia de objetivo y dirección que organizara sus vidas a partir de intereses específicos. Esta desorientación afectaba la inserción tanto familiar y social como la escolar y vocacional, reemplazadas por el valor otorgado al consumo de sustancias. A partir de describir y formalizar las principales características de la noción de adolescencia y su vinculación con los conceptos de tiempo, vocación, orientación y desorientación subjetivas en el contexto de la época contemporánea, realizaremos el análisis de un caso clínico de un joven de 19 años que permitirá mostrar de qué manera el abordaje psicoanalítico en el contexto de una institución nos abre la posibilidad de descubrir e incidir en la trama de una historia singular sujeta a transformaciones en el curso de la cura. La metodología utilizada nos permitirá mostrar hallazgos de especial importancia vinculados a la desorientación y a los cambios subjetivos que sólo se presentan después de haberse operado una rectificación subjetiva que posibilita la inscripción del síntoma en transferencia, que entre otras cuestiones, esclarece el dilema de continuación de los estudios.

**Palabras clave:** Adolescencia, desorientación subjetiva, elección vocacional, época contemporánea, psicoanálisis.

---

\* Doctora en Psicología. Docente e Investigadora de la Facultad de Psicología, UNLP. E-mail: mfernandezraone@psico.unlp.edu.ar

## Introducción

Este trabajo propone una lectura crítica respecto a las problemáticas vinculadas a la adolescencia, la desorientación subjetiva y la elección vocacional desde la perspectiva del psicoanálisis freudo-lacaniano. En función de ello, en primer lugar, está destinado a indagar las dificultades que pueden aparecer en la adolescencia, relativas al despertar sexual y a la propia existencia. Dificultades condicionadas tanto por la historia infantil como por el Otro familiar y social. En segundo lugar, articular estas dificultades con su incidencia sobre la decisión de elegir o continuar una carrera o trabajo, elecciones vinculadas estrechamente con un estilo de vida.

Nuestro punto partida para el abordaje de estas problemáticas ha sido el trabajo de investigación realizado en una institución de salud mental especializada en el consumo problemático de sustancias (Fernández Raone, 2017), que nos ha posibilitado estudiar la población adolescente que asistía al lugar durante el período entre los años 2011 y 2015\*. Circunscribimos nuestra exploración a los pacientes de entre 13 y 25 años y realizamos un análisis de ese conjunto poblacional estableciendo una distinción en diversos grupos a partir de categorías emergentes de la investigación. En muchos de los casos analizados, apareció un fenómeno que se destacó en las entrevistas, más allá del recurso a la droga: una desorientación subjetiva, la ausencia de objetivo y dirección que organizara sus vidas en virtud de intereses específicos. Esta desorientación afectaba la inserción tanto familiar y social como la escolar y vocacional, reemplazadas por el valor otorgado al consumo de sustancias.

La elección de una carrera, de un proyecto personal o de un ámbito de desempeño laboral son cuestiones que en la adolescencia cobran un estatuto crucial y que, tanto desde el discurso social como desde la historia singular, exigen modalidades y resoluciones que muchas veces algunos adolescentes no pueden franquear. Esta situación los mantiene en una vacilación subjetiva que está en el origen del malestar que los aqueja. En ocasiones este malestar puede conducirlos a recurrir a diferente tipo de adicciones, como modo de evasión del atolladero que enfrentan. Encrucijada de caminos y rutas donde aparentemente las elecciones y destinos son diversos aunque parecen no siempre estar demarcados definitivamente (Deltombe, 2010). Este momento de transición en el que el sujeto debe elegir “condensa una multiplicidad de significaciones enlazadas a vicisitudes de la constitución subjetiva” (Emmanuele & Cappelletti, 2001, p.55).

A partir de describir y formalizar las principales características de la noción de adolescencia y su vinculación con los conceptos de tiempo, vocación, orientación y desorientación subjetivas, realizaremos el análisis de un caso clínico que permitirá mostrar de qué manera el abordaje psicoanalítico en el contexto de una institución nos abre la posibilidad de descubrir e incidir en la trama de una historia singular sujeta a transformaciones en el curso de la cura. Hemos elegido el caso de Leonardo,

---

\* Los resultados de la investigación han sido formalizados en la tesis doctoral Adolescencia, consumo de sustancias y demanda terapéutica (Fernández Raone, 2017).

de 19 años, cuyo tratamiento duró dos años y en el que intentaremos delimitar las diversas cuestiones vinculadas con la secuencia del tratamiento: la demanda inicial, la posición subjetiva frente al malestar y la droga, la desorientación que expresa en sus elecciones vocacionales y las modificaciones y desplazamientos en su posición subjetiva en el curso de las entrevistas.

## Marco teórico y antecedentes

La decisión de iniciar un estudio o desempeño laboral suele realizarse en el período de la adolescencia, frecuentemente a partir de demandas institucionales o familiares. Por eso mismo, nos detendremos en este concepto, objeto en la actualidad de debates en el seno de la Psicología, Sociología y Psicoanálisis. A pesar de las perspectivas diversas de estas disciplinas, existe consenso sobre su definición como un momento de transformaciones necesarias por el abandono de la posición de niño y las nuevas exigencias que se plantean en el plano de la sexualidad y de la inclusión en el mundo social y cultural. En psicoanálisis, y a partir de Freud, la pubertad y el carácter sintomático de la adolescencia resultan una coyuntura especial en las que se destaca, por un lado, una búsqueda de diversos tipos de soluciones novedosas respecto a la posición frente al sexo, al goce y al deseo. Por el otro, una reorganización a nivel de las identificaciones, particularmente del Ideal del yo. Respuestas singulares que estarán siempre condicionadas por el Otro familiar y cultural, por lo cual no podemos dejar de lado las particularidades del contexto social en el que se inserta el adolescente y que adquiere relevancia específica en los cambios acaecidos en la época contemporánea.

Asimismo precisaremos los términos de orientación y desorientación subjetiva propias de la adolescencia, en su articulación con los cambios que ha sufrido la familia, así como con las demandas que formula el Otro social.

### 1. *Tiempo, vocación y orientación*

Recordemos que el concepto de tiempo es una categoría que alude a una magnitud física (Castells, 1978), a una extensión o duración cronológica al mismo tiempo que es una matriz simbólica fundamental para la constitución subjetiva (Cattaneo, 2008). Puede ser incluido en una dimensión lógica, aludiendo a lo que plantea Lacan (1945/2013), en términos de una estructura dialéctica, como tiempos del sujeto de ver, comprender y concluir. Refiere de este modo a un tiempo intersubjetivo, que se halla entre la espera y la precipitación, sobre el que se estructura la acción humana (Hurtado Díaz, 2015). Esta cuestión es interesante para abordar la problemática vinculada a la adolescencia, la elección de una carrera o trabajo futuros y la orientación subjetiva para realizarla. Los adolescentes en muchas ocasiones se encuentran con dificultades frente a la premura de tomar una decisión vocacional ligada a tiempos de orden social e institucional. Muchas veces el acto de elegir o iniciar una carrera no puede realizarse o se anticipa al momento en que el sujeto puede hacerlo efectivo.

En muchos jóvenes este acto queda detenido en la “deliberación eterna” frente a la apertura de las ofertas y opciones posibles (Ferrari, 1999) o en la incertidumbre que, en el fondo, apunta al ser del sujeto y se vincula con la constitución del ideal del yo, como veremos luego.

Estas elucidaciones nos conducen a referirnos a los términos de vocación y orientación, considerando la relevancia que adquieren en la temática estudiada. La vocación es definida como la “inspiración por la cual Dios llama a algún estado, especialmente al de religión. Inclinação a cualquier estado, profesión o carrera determinados” (Real Academia Española, 1843, p.749). Más allá de su origen lingüístico, hace referencia a “sentirse llamado/a a dedicarse a una tarea [...], inclinación o deseo proveniente de la propia subjetividad” (Müller, 1994, p.18). A su vez puede conformarse como la forma de un mito (Emmanuele & Cappelletti, 1999, 2001) en que la verdad adquiere una forma discursiva (Lacan, 1953), es decir, que puede ser articulada en términos significantes. Este carácter mítico nos resulta pertinente si entendemos al mito como un relato cuya veracidad se desconoce, cubierto de un halo enigmático. En este aspecto, la vocación puede ser relacionada con la noción de destino, en el sentido de sino, determinación o hado (Jozami, 2010). Precisamente, son interesantes los señalamientos que realiza Freud (1923/1992a, 1924/1992b, 1927/1979a) al respecto. De este modo afirma que los sujetos que “transfieren la guía del acontecer universal a la Providencia, a Dios [...] son sospechosos de sentir a estos poderes [...] como si fueran una pareja de progenitores—vale decir, mitológicamente— y de creerse enlazados con ellos por ligazones libidinosas” (1924/1992b, p.174).

Esta dicotomía aparente entre la determinación y la incertidumbre, nos recuerda al mito del Edipo, en donde aparece en primer lugar el destino trágico en el que no hay posibilidades de elección. Esta versión del mito antiguo se opone a lo que plantea Lacan a través del héroe moderno personificado por Hamlet. Personaje que desea y que debe decidir, libre, pero a su vez responsable de su deseo y de sus actos. Él se confronta a “una elección por realizar en la cual el problema de existir se plantea en términos que lo caracterizan, a saber *To be or not to be*, que sin remedio lo introducen en el ser” (Lacan, 1958-1959/2015, p.272). En este sentido, el deseo y la libertad del sujeto estarán, sin embargo, condicionados (no por eso determinados) por los avatares de su constitución subjetiva y por la orientación que ha posibilitado su inscripción simbólica en su pasaje por el Complejo de Edipo y la castración, cuestión que retomaremos enseguida.

En consecuencia, en el momento de la adolescencia, tiempo de elecciones, será entonces fundamental considerar la orientación que las posibilita por dos razones. En primer lugar, en el punto en que la orientación subjetiva está condicionada por las circunstancias vivenciadas singulares de cada sujeto, sus referentes identificatorios, los ideales que marcaron su existencia, resignificados en la adolescencia en una dialéctica entre repetición y encuentros. En segundo lugar, a partir de las posibles dificultades que el joven puede hallar en el momento en que debe tomar decisiones que aluden a su futuro, que en parte están delimitadas por el derrotero infantil, de acuerdo

a la oferta que ha recibido del medio familiar y social. De este modo contemplaremos las respuestas que pueden producirse en este período y su frecuente insuficiencia que se evidencia frente a nuevas condiciones que en ocasiones pueden resultar insuperables para un sujeto.

## **2. Adolescencia: tiempo de elecciones**

Desde el psicoanálisis, Freud (1905/1978), al referirse a la adolescencia, privilegió el concepto de pubertad como momento específico en el desarrollo de la sexualidad infantil, en el que se producen “metamorfosis” que conllevan cambios de importancia caracterizados por un desarreglo que conmueve la posición del sujeto como niño. Destaca así las dos tareas que el joven debe afrontar en este momento: la elección del objeto sexual y la separación de la autoridad parental. Si bien ciertas elecciones están planteadas desde la infancia, es necesario considerar que son reactualizadas desde la pubertad, en un segundo momento del despertar sexual y necesitan dirigirse a un objeto fuera de ámbito familiar. Freud en este aspecto destaca las diferentes respuestas condicionadas por la atracción de los componentes de la sexualidad infantil, por un lado, y por los modelos propuestos por la sociedad, por otro. Considera así la importancia de los condicionamientos socio-culturales en este momento de transición en el que adquieren fundamental incidencia las demandas y ofertas que se le presentan al joven.

A partir de los señalamientos realizados por Freud (1905/1978, 1910/1991a, 1914/1991b, 1930/1979b), las diferentes corrientes del Psicoanálisis que han abordado el problema específico de la adolescencia en el curso del siglo XX se han situado en una perspectiva evolutiva, considerándola con relación al desarrollo, particularmente vinculada a las diferentes fases de la evolución de la libido.

Lacan (1957-58/2004) cuestiona este criterio evolutivo y realiza una lectura del desarrollo en términos estructurales. Contempla así las relaciones entre el sujeto del inconsciente y la dimensión libidinal en el curso de una temporalidad que obedece a la lógica que organiza las relaciones con el Otro materno, o sea inscrita en una relación social desde el origen. En consecuencia, considera que será fundamental la forma en que el niño haya atravesado el Complejo de Edipo y que haya operado en su estructuración subjetiva la Metáfora Paterna en la infancia para que, en el momento de la pubertad, pueda hacer uso de los “títulos” que el padre en su momento le ha prometido. Esta cuestión se liga estrechamente con la necesaria identificación por parte del niño con las insignias ideales de la figura paterna, que da lugar a la conformación del Ideal del yo. En esta formación lo central es que “el sujeto se reviste con las insignias del Otro” (Miller, 1998, p.96), a partir de la sustitución operada con respecto al deseo de la madre y la producción de un valor nuevo: la significación fálica. Precisamente, vinculada con la importancia de Ideal del yo en la adolescencia, se destaca la jerarquía que posee el significante del Nombre del Padre en la orientación de este Ideal (Mitre, 2014). Recordemos que la salida de la adolescencia implica la posibilidad de “poder constituirse un nuevo Ideal del yo, hacer una nueva elección con el significante: un nombre, una profesión, un ideal, una mujer” (Stevens, 2001, p.18). En este aspecto, Lacadée (2007,

p.17) agrega que el objetivo central de la adolescencia es buscar “el lugar y la fórmula”, “ser autenticado, buscar su nombre de goce”.

La importancia del padre cobra de este modo un lugar preponderante en el establecimiento de las coordenadas simbólicas del sujeto, en la orientación de su deseo y de su existencia. En la pubertad, con su tempestuosa oleada pulsional y el cuestionamiento de las figuras parentales, el joven deberá arreglárselas con la desorganización que aquélla implica, a nivel simbólico, imaginario y real. La conmoción del mundo infantil, que progresivamente debe abandonar, dependerá en gran medida de su pasaje por los desfiladeros del Edipo y de la castración y condicionará el derrotero que comenzará a transitar en el momento de la adolescencia.

Sin embargo, a pesar de la orientación que este anudamiento implica, la asunción del sexo y sus dificultades así como el desasimiento parental serán problemáticas que el adolescente no podrá eludir. Separarse de aquél que fue como niño tomado desde el discurso del Otro pone al descubierto un agujero en la significación (Lacadee, 2007). De este modo, en este momento de la vida se presentan muchas veces expresiones sintomáticas que evidencian una clínica del Ideal del yo. Esta cuestión está en consonancia con la prolongación de la adolescencia, tal como señalan Miller (2015) y Stevens (2013), en tanto consideran los problemas del joven con respecto a la separación de sus padres y su posición subjetiva de irresponsabilidad en relación con las exigencias de la sociedad actual. La Sagna (2009) aborda el problema denominado “adolescencia prolongada” por los psicoanalistas de principios del siglo XX y destaca como uno de los factores que inciden en la adolescencia de nuestra época la ausencia de ruptura de los valores entre las generaciones. De este modo, señala que “La adolescencia se prolonga indefinidamente [...], porque en la actualidad se cultiva un inacabamiento de sí, de su formación, de su identidad, de su deseo, hasta de la realidad [...]. El sujeto queda suspendido en un futuro líquido” (La Sagna, 2009, p.18), en alusión al sentido que le otorga Bauman (2006, 2008). De acuerdo a estas consideraciones que sitúan el valor ideal del inacabamiento en la cultura actual (Bauman, 2006), La Sagna (2009) concluye que la adolescencia es cada vez más valorada socialmente como prolongación y adolescencia generalizadas. En este contexto nos preguntamos cuál es la apuesta que permitirá la salida de la adolescencia.

### **3. Adolescencia y época contemporánea**

Autores de diversas disciplinas destacan que en las sociedades occidentales contemporáneas no existe un margen claramente delimitado para la transición entre la infancia y las responsabilidades sociales adultas, dando lugar a un período de mayor permanencia (Le Breton, 2014a, 2014b). Por el contrario, en las culturas tradicionales, a través de los ritos de iniciación (Le Breton, 2014a; Unzueta y Zubietta, 2010; Uribe Aramburo, 2011), se producía la separación de los padres, estableciéndose un corte entre la familia y la sociedad (Ruiz Londoño, 2007). Por eso la adolescencia coincidía con un breve tiempo: el tiempo de la ceremonia que sancionaba el pasaje.

En cambio, en nuestras sociedades, a falta de un lazo social o de rituales que orienten al joven (Mendoza & Rodríguez Costa, 2010), éste se encuentra solo para recorrer el camino y decidir el sentido de su existencia, convirtiéndose en su propio “pasador” en el momento del tránsito de la niñez a la edad adulta (Le Breton, 2014a). En este aspecto, si volvemos nuestra mirada en el contexto actual de individualismo democrático sobre los significantes de orientación y vocación, notamos que se presentan de modo diverso al que describía Freud en sus textos. En la era contemporánea las sociedades occidentales exhiben una fragmentación de coordenadas o multiplicación de ideales (Soler, 2000, 2011) y una ausencia de marcas simbólicas a nivel de las instituciones que dificultan la orientación en el papel del adolescente y su posición ante la sociedad (Duschatzky & Co-re-a, 2002). De este modo, la adolescencia constituye un “pasaje sin balizas” en el que, a excepción de la mayoría de edad a los 18 años, no existe ninguna escansión social que promueva una modificación en el estatuto del joven y su consecuente pertenencia definida a la edad adulta, como nos plantea Le Breton (2014a, p.61). Coincidimos con este autor cuando enumera una serie de características en el horizonte del declive institucional vigente: la pérdida de valor simbólico del franqueamiento esencial de un umbral de los diplomas escolares; la sucesión de las relaciones amorosas; la desaparición del servicio militar; el carácter provisorio y escasa remuneración del trabajo asalariado y el abandono o la desestimación de las ceremonias religiosas.

Con respecto a la liberación de la autoridad de los padres, necesario es reconocer que esa autoridad ha sufrido la misma erosión que la de los significantes amos reguladores, acompañando los cambios que han afectado a la familia (Miller, 2005). Institución familiar que a pesar de todo se mantiene como tal, pero en diferentes versiones que favorecen su fragilidad como respaldo o lugar del que desprenderse para iniciar un nuevo camino. Las transformaciones sobrevenidas en los roles familiares promueven las identificaciones horizontales entre generaciones de padres e hijos (Berenguer, 2006), favoreciendo las conductas de desorientación de las jóvenes generaciones en constante necesidad de marcas simbólicas, particularmente en un momento donde se produce el encuentro con un agujero en el saber (Lacadée, 2007).

A su vez, el ámbito de la educación y el rol de los profesores en la sustitución de la función paterna y en la orientación de los jóvenes hoy se ven cuestionados. Las dificultades para consolidar un vínculo de autoridad entre alumno y profesor contribuyen a la necesidad de utilizar otros medios para encontrar una salida a esta situación de indeterminación y angustia concomitante. Freud (1914/1991b) consideraba la relevancia de los maestros y profesores como sustitutos del padre y responsables de la salida del adolescente al mundo. Actualmente el prestigio del cuerpo docente y su autoridad están erosionados, convirtiéndose su discurso en algo banalizado y desacralizado, instalado en el mismo plano que el de los mass media (Lipovetsky, 2007; Müller, 2004).

Observamos la ruptura o fragilidad del lazo social (Pujó, 2011) como expresión de una “era del vacío” donde el sexo continúa en la línea del hiperconsumo y la ley de la economía de mercado (Cottet, 2008; Lipovetsky, 2000). Los adolescentes se com-



portan en consecuencia a partir de imperativos signados por pautas semejantes a las que rigen en el ámbito deportivo y empresarial. La emergencia de esta nueva economía de goce propia de la estructura de discurso del capitalismo se centra en la liberación de los objetos de consumo y su vinculación con un superyó tiránico que exige gozar siempre más. En este contexto hedonista la exigencia de gozar como norma impone su ritmo de modo dominante e intenta desterrar al malestar y al sufrimiento.

En consonancia con estas dilucidaciones, la filiación ya no se presenta ligada a la inscripción en una cadena generacional, conferida por la institución familiar y reconocida jurídicamente (Brousse, 1998; Lacadée, 2011). La ineficacia simbólica del modelo tradicional y sus instituciones (Duschatzky & Corea, 2002) abona el terreno para que el joven, desorientado, busque en el grupo de pares un sentido de pertenencia y de identificación (Stevens, 2001, 2013). Sinatra (2014) hace referencia a estas cuestiones al afirmar la emergencia de nuevo tipo de identificaciones solidarias de la pulverización del Nombre del Padre propia de la época actual. Las llama identificaciones “líquidas”, en contraste con las diversas formas de las adicciones, sólidas.

#### **4. La desorientación subjetiva en la adolescencia**

El momento de separación de los significantes amo que sostenían al sujeto hasta entonces, implica para el adolescente la vacilación de lo que constituía su inserción en el mundo y, muchas veces, la desorientación resulta una expresión sintomática de la carencia o fragilidad de modelos identificatorios (Amadeo de Freda, 2015). Coincidimos con Cosenza (2009, p.47) cuando se pregunta cómo se las arreglan los adolescentes, en el contexto actual, con “este encuentro con lo real sin poder contar, en ciertos casos, con la relación estructurante del Nombre del Padre, con la función de orientación del Ideal del Yo y su función de regulación humanizante del goce”. La desorientación subjetiva puede conducir a diversas manifestaciones tales como determinadas formas de violencia (Goldenberg, 2008; Stevens, 2013), consumo de sustancias (Fernández Raone, 2016; Sosa, 2008; Stevens, 2003), anorexia y bulimia (López, 2014), agudas crisis de angustia (Quesada, 2010), intentos de suicidio (Dirección de Salud Mental y Adicciones 2012; Miller, 2015), autolesiones (Le Breton, 2011, 2014b), fugas y errancias (Lacadée, 2007; Le Breton, 2014b; Sauvagnat, 2004) y depresiones (Deltombe, 2010; Ehrenberg, 1998; Skriabine, 2006), entre otras. En el contexto de la hipermodernidad actual (Lipovetsky & Charles, 2006) muchos jóvenes, en vez de lograr hallar un sentido a su existencia, “un lugar y una fórmula” (Lacadée, 2007), se encuentran con “el abismo o la jungla” (Stevens, 2001), la inestabilidad, la incertidumbre o el riesgo (Müller, 2004).

De este modo, el adolescente, desorientado, se vale de los objetos de consumo (entre ellos, la droga), marcas en el cuerpo (López, 2014; Scaricabarozzi, 2013), bandas de adolescentes (Stevens, 2001, 2013), y nuevas formas de familia para sustituir la falta de ideales. Vemos en las mentadas “previas” al encuentro festivo en que los jóvenes toman alcohol, pudiendo llegar a graves cuadros de intoxicación, un intento por disminuir la angustia que produce no la ley de la castración sino la falta de un discurso que la sostenga (López, 2006).



En consecuencia, la problemática de “no saber qué hacer de sí mismo” (Naveau, 2016, p.140) propia de la adolescencia cobra una impronta muchas veces mortífera (Miller, 2015); en otros casos bordea el abismo depresivo o melancólico (Deltombe, 2010) o el desamparo (Cocooz, 2009). En esta coyuntura, la toxicomanía y el alcoholismo aparecen ilusoriamente como soluciones que borran las inquietudes y las manifestaciones de angustia (Fernández Raone, 2016). Recordemos que Freud (1930/1979b, p.78) ya advertía del uso del tóxico y de su función como lenitivo o medio para el logro de “una cuota de independencia, ardientemente anhelada, respecto del mundo exterior”. De este modo, el consumo de sustancias en los adolescentes actuales muchas veces agrava el problema de la marginación que atraviesan, en la medida en que suele acompañarse de efectos de identificaciones recíprocas y de compromiso con el grupo que reivindica una situación valorada ligada a la segregación, a la marginalidad (Deltombe, 2010; Naparstek, 2006; Stevens, 2001, 2013) y al no querer “saber nada” (Deltombe, 2009, p.102).

En función de la problemática de la adolescencia y de la desorientación subjetiva concomitante que puede emerger en muchos jóvenes, presentamos este trabajo. Trabajo destinado a indagar las dificultades relativas al despertar sexual, a la propia existencia vinculada con el Otro familiar y social, en relación con su incidencia sobre la elección de la continuación de los estudios o el ingreso al mundo del trabajo.

### **Consideraciones metodológicas**

A continuación, a partir de un estudio de caso, analizaremos a un paciente que asistió al hospital especializado en donde realizamos la investigación mencionada en la que se enmarca este artículo.

La metodología utilizada nos permitirá mostrar hallazgos de especial importancia vinculados a la desorientación y a los cambios subjetivos que sólo se presentan después de haberse operado una rectificación subjetiva que posibilita la inscripción del síntoma en transferencia (Napolitano, 1999), que permite proporcionar un marco de interpretación, que entre otras cuestiones, esclarece el dilema de continuación de los estudios.

Las técnicas y procedimientos utilizados corresponden, en primer lugar, a las entrevistas preliminares y a aquellas propias del inicio y continuación del tratamiento, seguido durante dos años, propias del enfoque teórico freudo lacaniano, que orienta este trabajo. En segundo lugar a la exégesis de textos de diferentes disciplinas que han examinado el tema, que permitan precisar los resultados obtenidos.

### **Resultados**

Los resultados que se ofrecen han sido considerados de acuerdo a la presentación inicial y a las modificaciones sucesivas que aparecieron a lo largo del tratamiento, con vistas a elucidar la articulación posible entre la demanda original y sus

transformaciones, particularmente con respecto a la incidencia de la rectificación subjetiva en la elección de carrera. Para ello se han distinguido diferentes aspectos a ser considerados, emanados del corpus de entrevistas y de textos examinados.

### **1. Leonardo: fragmentación de la novela familiar y cambios vocacionales**

Ordenaremos este apartado en función de las distintas temáticas surgidas del análisis de las entrevistas realizadas, seleccionadas en función de los objetivos de este trabajo.

#### **1.1. El consumo y las preguntas sin respuesta: el encuentro con un agujero en el saber**

Leonardo (en adelante L.), de 19 años, consultó espontáneamente al hospital especializado por el uso y abuso de sustancias. En la primera entrevista justificó su consumo excesivo por experiencias que consideraba de fracaso: la separación de su novia de la adolescencia y sus dificultades para aprobar materias en la carrera universitaria que había iniciado. Como dato adicional agregó que su padre había muerto cuando tenía 5 años, por una sobredosis de drogas.

L. consumía marihuana y alcohol desde los 14 años, que relacionaba con “el tiempo en el que uno aprende a ir tomando responsabilidades”. Recordaba que antes de ese momento, a partir de los 10 años, surgieron preguntas vinculadas con la sexualidad, frente a las que no encontraba respuestas. Lo que entonces apareció fue la necesidad de tener presente a su padre, para que pudiera responderle y orientarlo, lo que nos recuerda los planteos esgrimidos por Lacan (1957-58/2004) y Miller (1998) con referencia a la función paterna en este momento de la vida. L. lloraba por no tener a su padre. Todos lo tenían, se rebelaban contra él, “yo quería tener problemas con la figura de la autoridad”, refería en las entrevistas.

Más adelante recordará que durante su infancia vivió sin límites, con su madre y muy apoyado por sus abuelos, para ellos era “un niño perfecto”, agradaba a todos. Las dificultades surgieron cuando se introdujeron ciertos problemas relacionados con el sexo. No pareció haber resultado suficiente cierta ayuda brindada por un tío, necesitaba un padre, es más, hablaba con él “como la gente habla con Dios”. Este período de angustia y silencio llegó a su fin cuando probó la marihuana y el alcohol, que le permitieron olvidar todas las preguntas y todo malestar.

#### **1.2. El temor al fracaso y la droga como recurso**

L. mencionaba la significación de haber desaprobado una materia de la facultad, que lo llevó a ingerir grandes cantidades de alcohol. Planteaba su imposibilidad de “soportar el fracaso” ya que toda su vida había sido considerado “perfecto” por sus amigos y su familia. Esgrimía esta razón para no haber hablado de lo que le sucedía, ya que indicar algún problema a otro implicaba “debilidad”. Reiteradas veces señaló su dificultad de “poder hablar” y de “comunicarse con los demás” más allá de sus amigos y su círculo familiar. “Nunca pude hablar de nada, nunca, de nada”, insistía al principio del tratamiento. Coincidimos con lo que Freud (1930/1979b) señaló sobre

la función del tóxico: la droga le había servido a L. como modalidad de diversión, recreación, escape, evasión y olvido, aunque ahora reconocía advertir sus efectos negativos. Se manifestaba con culpa por el consumo, tenía “remordimientos”, incluso sueños vinculados a su relación con las sustancias lo hacían sentir culpable. Pero, por otro lado, desde que había dejado de consumir, se sentía inseguro, temeroso, angustiado, le costaba asumir desafíos como dar un examen en la facultad.

Debemos mencionar que, junto con la concurrencia a las entrevistas psicológicas individuales, L. comenzó a asistir a los dos encuentros semanales del grupo de autoayuda del hospital. La transferencia lateral favoreció durante todo el tratamiento el fortalecimiento y posible cristalización de una posición donde la falta de implicación subjetiva denotaba la dificultad para cuestionar y problematizar su presentación sintomática.

### ***1.3. Cambios en la posición subjetiva: “el consumo es el árbol”***

Durante seis meses L. asistió a dos entrevistas semanales y a las del grupo de autoayuda. Transcurrido ese período, planteó su intención de abandonar el tratamiento, “cerrar una etapa”. Entendía que ya no deseaba “consumir más” y que asistir al hospital significaba continuar ligado a una problemática que no consideraba actual. Hacía dos semanas había dejado de concurrir al grupo referido. “El consumo es el árbol” (refiriéndose a la frase que indica “el árbol impide ver el bosque”) repetía, en alusión a la posible función del consumo como un elemento que no le permitía “ver” otras cuestiones. También hacía referencia a su dificultad para hablar en este espacio de ciertas “cosas” que le daban vergüenza. Hacía alusión a un episodio al que denominó “abuso” que no le había comunicado a nadie, sólo a su madre. “Parece a propósito, ahora que digo de no venir más te cuento esto”, dijo sonriendo.

En este punto efectuó una intervención planteándole la posibilidad de continuar con el tratamiento pero indicando que no debía estar enmarcado y orientado obligatoriamente por su malestar ligado al consumo de sustancias. Finalmente, L. se presentó en la próxima entrevista sin volver a mencionar el uso de drogas. Ahora su problemática se centraba en su inhibición para poder rendir examen; en su intención de comenzar actividades recreativas que nunca llegaba a realizar; el no poder concentrarse en el estudio y en su dificultad para “ordenarse” con respecto a horarios académicos y laborales. “No es por falta de interés ni porque fracasé, es porque ni siquiera lo intenté”, subrayaba. Relataba que había empezado un curso de cine y que empezaría a cursar en la facultad. Sonriendo, advertía, “vamos a ver, vamos a ver, no quiero anticiparme”, dejando en suspenso este nuevo inicio, donde la droga ya no aparecía en su queja. Mencionaba “En el tiempo de consumo no me importaban las cosas, ahora las cosas me importan más y me da más inseguridad”. Revelaba la posibilidad de estudiar y organizarse sin la sustancia como partenaire y lenitivo en su accionar diario, planes y proyectos que paulatinamente comenzaban a emerger.

Las entrevistas continuaron durante el siguiente año, aunque más cortas que en un inicio. Nuevamente y por primera vez desde que estaba en tratamiento, teniendo en cuenta que ya no consumía, expresaba sus dificultades de presentarse a un

examen en la facultad. Exponía las diferentes razones por las cuales experimentaba grandes “expectativas” con el resultado. “La presión” que él mismo se imponía para rendir, los dos años que había “perdido” de estudios, más allá de aprobar una materia, la opción de no presentarse, la posibilidad de fracasar en su intento. Intervine señalando su posición subjetiva frente a cualquier decisión que tomara con respecto a la futura instancia de evaluación. Respondió afirmando que al fin y al cabo era “su” problema, en un intento de implicarse y asumir una responsabilidad sobre aquello que lo aquejaba. En el siguiente encuentro se presentó con un talante alegre: había rendido y aprobado la asignatura con una calificación sobresaliente. La inhibición de acudir a la evaluación había desaparecido, al menos momentáneamente, ya no se “quedaba en blanco” como la última vez que se había presentado al examen.

#### **1.4. La identificación a las insignias paternas**

En el curso de las entrevistas retornó el tema de su padre, del que sabía muy pocas cosas, sólo por las palabras de su madre y su abuelo. En ocasiones tenía fantasías de suicidio asociadas al modo en que había muerto su padre y expresaba: “A veces cuando estoy mal pienso que podría darme una sobredosis”. Sólo encontraba retazos de la figura de su padre, de quien le habían dicho que lo “malcriaba, lo “quería mucho y era un vago”. En muchas circunstancias, durante su temprana adolescencia le hablaban de “portación de apellido”, refiriéndose a su parecido con su padre, por ser como él. Había sentido cierto permiso para fumar marihuana, ya que pensaba “si mi padre se drogaba...”. Recordó que insistía en las preguntas sobre él, pero como la familia no le respondía dejó de preguntar. Remarcaba que sólo le había quedado la “portación de apellido”, “el apellido paterno pesa”, como si encontrara una forma de transmisión de rasgos negativos, ya que su abuelo paterno “también era un desastre”.

#### **1.5. Inhibición, desorientación subjetiva y (re)elección vocacional**

L. continuó con el tratamiento por más de un año, aunque con ausencias reiteradas, hasta que finalmente dejó de concurrir. Luego de seis meses regresó, sin turno previo. Se presentó con su madre y solicitó una consulta. Se encontraba angustiado, se quejaba de sentirse muy mal, se lo notaba deprimido, con un desgano e inhibición general, no quería hacer nada. Se mostraba muy desorientado, ya que había dejado todo lo que había empezado. Planteaba que quería abandonar la carrera y empezar otra, que era la que siempre le había “apasionado”. Deseaba retomar el tratamiento, pero esta vez su inicio ya no estaba delineado por ningún significante vinculado al consumo. Expresó su malestar a la vez que se preguntaba por qué había elegido esa carrera universitaria anteriormente y dudaba si finalmente debía inscribirse en otra abandonando la primera. Intervine recordándole sus dichos del año anterior: su interés en esa carrera por su ligazón con la política a partir de largas charlas con su abuelo materno. “No me acordaba”, indicó, a lo que agregó que luego de haber trabajado en el ámbito de la política durante unos meses, se encontraba “desencantado” de la misma. La caída del ideal vinculado a su elección profesional se vinculaba

con un viraje hacia otra carrera. En la segunda entrevista después de los meses de ausencia también precisó que se hallaba “preocupado” por las dificultades para contactarse con su tía y abuela paternas, quienes vivían en un campo que le correspondía legalmente. Era la única “herencia” que le había dejado su padre, “es la ley”, enfatizaba con respecto al valor de la filiación y la sucesión. Enlazando ley, padre, herencia, elección y futuro, L. acudió a la consulta con interrogantes diferentes a los que inauguraron su tratamiento, abriéndose en el horizonte la posibilidad de un inicio de análisis. Por otro lado, estaba decidido a cambiar de carrera, su elección había estado motivada por sus preocupaciones por la legalidad de su filiación, ahora encontraba otros intereses y creía que había logrado una nueva orientación, una vocación que siempre había estado presente, pero que parecía haber olvidado. Más adelante reconocerá que lo que finalmente lo llevó a decidirse acerca de la nueva carrera fue la oferta velada de su madre de elegirla. De este modo, afirmaba “Mi vieja me dio la seguridad, la decisión”. La razón por la que creía que era el otro el que debía tomar la decisión se vinculaba con “la culpa” y la posibilidad futura de “fracaso”.

## Conclusiones

El análisis de un caso clínico como el de L., a partir de la orientación teórica seleccionada, nos ha posibilitado dilucidar algunas cuestiones inherentes a la problemática que se presenta en muchos jóvenes hoy. Nos hemos circunscripto especialmente a las dificultades que experimentaba respecto de su elección vocacional, a su desorientación general y a su uso de la droga que suspendía cualquier decisión o la emergencia de un posible interrogante. L. muestra así una respuesta condicionadas por el Otro familiar y cultural, pero también por el derrotero infantil y el lugar singular que ocupó para su madre.

Recordemos que L. era un “niño perfecto”, rodeado y amparado por la familia materna. El encuentro traumático con el sexo a los 10 años de edad, al que consideró “un abuso”, le abrió las preguntas sobre la sexualidad. Como consecuencia surgieron interrogantes sobre su padre ausente e idealizado, sobre el que sabía muy poco a partir del relato materno. Relato que siempre lo presentaba con rasgos negativos con los que L. se identificaba, buscando una brújula para su desorientación.

El recurso a la droga en su adolescencia fue una manera de olvidar los problemas, lo insoportable de una inhibición y una parálisis que lo afectaba tanto en sus elecciones amorosas como vocacionales. Buscaba de diferentes formas las referencias identificatorias que le permitieran encontrar un camino. Pero fracasaba y se hundía en la depresión, especialmente cuando ya no tenía el alcohol o la marihuana que le permitían a la vez tener un sueño tranquilo y sentirse más cerca de su padre, que murió por una sobredosis, como se señalara precedentemente. El ideal materno del “niño perfecto” resultaba en este momento cuestionado cuando se vio enfrentado con un momento de elecciones y decisiones. Esto se traducía en una sensación de fragilidad que lo hacía temer fracasar, de allí su fatalismo, incluso sus fantasías suicidas.

L. parecía encontrarse a la deriva, ya no le servían las referencias que encontraba en los otros, su división era extrema, no había “fórmula” (Lacadée, 2007) que lo ayudase a encontrar soluciones rápidas. La oferta de asistencia a un grupo de autoayuda, que frecuentaba semanalmente, funcionó como transferencia lateral al dispositivo terapéutico. De este modo obstaculizó las posibilidades de rectificación subjetiva.

En el curso del tratamiento, por el contrario, pudo lograr tomar algunas decisiones que le marcaron un nuevo rumbo y despertaron su interés. El duelo por la ausencia del padre no había terminado aún. La búsqueda de insertarse en una filiación a partir de rasgos mortíferos (ser un “adicto, un “vago”, un “desastre”) se fueron modificando, progresivamente, y el camino que se esbozó para él fue de tipo sublimatorio: estudiar una carrera universitaria relacionada con cuestiones que reconocía que estaban estrechamente vinculadas con sus orígenes familiares, pero de otra manera, después de la caída de las identificaciones que lo mantenían fijado a los rasgos mortíferos de los significantes con los que había fabricado un padre a partir de su ausencia, aferrándose al discurso familiar.

Finalmente, deseamos destacar que el caso examinado, nos ha permitido aportar, desde nuestro marco teórico, elementos de juicio que pueden contribuir al esclarecimiento de la problemática de la elección o reelección de carrera y su posible orientación.

Enviado: 25-8-2017

Revisión recibida: 2-10-17

Aceptado: 30-10-17

## Referencias

- Amadeo de Freda, D. (2015). *El adolescente actual*. Buenos Aires: UNSAM.
- Bauman, Z. (2006). *Amor Líquido, acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2008). *Vida de consumo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Berenguer, E. (2006). El lugar de la familia en la actualidad. *Virtualia*, 15, 28-32.
- Brousse, M. H. (1998). Filiation et transmission. *Letterina*, 20, 3-5.
- Castells, M. (1978). *La cuestión urbana*. México D.F.: Siglo XXI.
- Cattaneo, M. E. (2008): Metas de adolescentes argentinos: un estudio exploratorio. *Orientación y sociedad*, 8, 91-100.
- Cocooz, V. (2009). La clinique des adolescents: entrées et sorties du tunnel. *Mental*, 23, 87- 98.
- Cosenza, D. (2009). L´initiation à l´adolescence: entre mythe et structure. *Mental*, 23, 46-50.

- Cottet, S. (2008). El sexo débil de los adolescentes: sexo- máquina y mitología del corazón. *Virtualia*, 17, 3-9.
- Deltombe, H. (2009). Sortir de l'adolescence. *Mental*, 23, 99-107.
- Deltombe, H. (2010). *Les enjeux de l'adolescence*. Paris: Michèle.
- Dirección de Salud Mental y Adicciones (2012). *Lineamientos para la Atención del Intento de Suicidio en Adolescentes*. Ministerio de Salud. Presidencia de la Nación, Argentina. Recuperado de [http://bvs.psi.uba.ar/local/File/2012-10-31\\_lineamientos-atencion-intento-suicidio.pdf](http://bvs.psi.uba.ar/local/File/2012-10-31_lineamientos-atencion-intento-suicidio.pdf)
- Duschatzky, S. & Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Ehrenberg, A. (1998). *La Fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris: Odile Jacob.
- Emmanuele, E. S. & Cappelitti, A. (1999). La vocación: un mito de las Sagradas Escrituras. *Ensayos y experiencias: Revista de Psicología en el campo de la educación*, 5(28), 50-59.
- Emmanuele, E. & Cappelitti, A. (2001). *La vocación. Arqueología de un mito*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Fernández Raone, M. (2016). Adolescencia y consumo de sustancias: la demanda terapéutica en un centro especializado. *Perspectivas en Psicología. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 13(2), 84-94.
- Fernández Raone, M. (2017). *Adolescencia, consumo de sustancias y demanda terapéutica* (Tesis doctoral en Psicología, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Psicología). Recuperada de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/59898>
- Ferrari; L. (1999). El tiempo, psicoanálisis y orientación vocacional. *Ensayos y Experiencias, Psicología en el campo de la educación*, 5(28), 36-49.
- Freud, S. (1978 [1905]). Tres ensayos de teoría sexual. En S. Freud, *Obras completas, Vol. VII* (110-222). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1979a [1927]). El porvenir de una ilusión. En S. Freud, *Obras Completas, Vol. XIX* (1-56). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1979b [1930]). El malestar en la cultura. En S. Freud, *Obras Completas, Vol. XXI* (57-140). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1991a [1910]). Contribuciones para un debate sobre el suicidio. En S. Freud, *Obras Completas, Vol. XI* (231-232). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1991b [1914]). Sobre la psicología del colegial. En S. Freud, *Obras Completas, Vol. XII* (243-250). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1992a [1923]). El yo y el ello. En S. Freud, *Obras Completas, Vol. XIX* (1-66). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1992b [1924]). El problema económico del masoquismo. En S. Freud, *Obras Completas, Vol. XIX* (161-176). Buenos Aires: Amorrortu.
- Goldenberg, M. (2008). Lazo social y violencia. *Virtualia*, 18, 18-26.



- Hurtado Díaz, C. A. (2015). Acontecimientos de goce corporal. Las marcas invisibles en el cuerpo de niños y jóvenes. Breve mirada psicoanalítica. *Textos y sentidos*, 11, 107-121.
- Jozami, M. E. (2010). *De pasiones y destinos. Contribuciones psicoanalíticas a la Orientación Vocacional*. Buenos Aires: Letra Viva.
- La Sagna, P. (2009). L'Adolescence prolongée, hier, aujourd'hui et demain. *Mental*, 23, 17-28.
- Lacadée, P. (2007). *L'éveil et l'exile. Enseignements psychanalytiques de la plus délicate des transitions: l'adolescence*. Nantes: Cécile Defaut.
- Lacadée, P. (2011). La clinique de la langue et de l'acte chez les adolescents. *Quarto*, 99, 57-63.
- Lacan, J. (1953). El mito individual del neurótico. En J. Lacan, *Intervenciones y textos* (pp. 37-59). Buenos Aires: Manantial.
- Lacan, J. (1966 [1958]). Jeunesse de Gide ou la lettre et le désir. En J. Lacan, *Écrits* (pp.739-764). Paris: Seuil.
- Lacan, J. (2004 [1957-58]). *El Seminario. Libro 5. Las formaciones del Inconsciente*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2013 [1945]). El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma. En J. Lacan, *Escritos 1, Tomo1* (pp. 193-208). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lacan, J. (2015 [1958 -1959]). *El Seminario. Libro 6. El deseo y su Interpretación*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Breton, D. (2011). *Conductas de riesgo*. Buenos Aires: Topía.
- Le Breton, D. (2014a). *Una breve historia de la adolescencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2014b). *Adolescence et conduites à risques*. Bruxelles: Fabert.
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo* Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. & Charles, S. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.
- Lombardi Soulier, P. (2004). Desposesión y tendencia antisocial, *L'Interrogant*, 5, 25-28.
- López, G. (2014). Lo que quema del cuerpo en la adolescencia. *Virtualia*, 29, 99-101.
- López, H. (2006). ¿El superyó de los adolescentes se diluye en alcohol? *Imago Agenda*, 102. Recuperado de <http://www.imagoagenda.com/articulo.asp?idarticulo=978>
- Mendoza, L. N. & Rodríguez Costa, L. (2010). Adolescencia hoy: ¿un tránsito transitable? *Psicoanálisis y el Hospital*, 19(37), 8-14.



- Miller, J. A. (1998). *El Seminario de lectura del libro V de Jacques Lacan. Seminario de orientación de lectura de "Las formaciones del inconsciente"*. Barcelona: Escuela del Campo Freudiano de Barcelona.
- Miller, J. A. (2005). *El Otro que no existe y sus comités de ética*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Miller, J. A. (2015). *En direction de l'adolescence. Intervention de clôture à la 3e journée de l'institut de l'enfant*. Recuperado de [http://www.lacan-universite.fr/wp-content/uploads/2015/04/en\\_direction\\_de\\_ladolescence-J\\_A-Miller-ie.pdf](http://www.lacan-universite.fr/wp-content/uploads/2015/04/en_direction_de_ladolescence-J_A-Miller-ie.pdf).
- Mitre, J. (2014). *La adolescencia: esa edad decisiva. Una perspectiva clínica desde el psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires: Grama.
- Müller, M. (1994). *Descubrir el camino. Nuevos aportes educacionales y clínicos de Orientación Vocacional*. Buenos Aires: Bonum.
- Müller, M. (2004). Subjetividad y orientación vocacional profesional. *Orientación y sociedad*, 4. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v4/v4a03.pdf>
- Naparstek, F. (2006). *Introducción a la clínica con toxicomanías y alcoholismo*. Buenos Aires: Grama.
- Napolitano, G. (1999). Interpretación preliminar e implicación subjetiva. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, 1, 85-93.
- Naveau, L. (2016). L'adolescent, son cercle et son reseaux. En J.-N. Donnart, A. Oger & M.-C. Ségalen (Coord.), *Adolescents, sujets de désordre* (pp.139-154). Paris: Michèle.
- Pujó, M. (2011) Zeitgeist-El espíritu de la época. *Psicoanálisis y el Hospital*, 20(39), 12-22.
- Quesada, S. (2010). *Una Explicación psicoanalítica del ataque de pánico*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Real Academia Española (1843). *Diccionario de la lengua castellana*. Madrid: Real Academia Española.
- Ruiz Londoño, A. L. (2007). Adolescencia y pubertad. Recuperado de <http://nel-medellin.org/blog/adolescencia-y-pubertad/>
- Sauvagnat, F. (2004). El precio de una errancia. *L'Interrogant*, 5, 18-24.
- Scaricabarozzi, R. (2013). Bajo los signos del consumo. *Orientación y sociedad*, 13. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5850/pr.5850.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5850/pr.5850.pdf)
- Sinatra, E. (2014). A identificaciones líquidas, adicciones sólidas. *Virtualia*, 29, 63-67.
- Skriabine, P. (2006). La depresión, ¿felicidad del sujeto? *Virtualia*, 14, 28-32.
- Soler, C. (2000). *La maldición sobre el sexo*. Buenos Aires: Manantial.
- Soler, C. (2011). *Incidencias políticas del psicoanálisis*. Barcelona: S & P.
- Sosa, J. (2008). Del síntoma y sus paradojas. *L'Interrogant*, 8, 11-17.
- Stevens, A. (2001). Nuevos síntomas en la adolescencia. *Lazos*, 4, 16-22.
- Stevens, A. (2003). L'errance du toxicomane. *Quarto*, 79, 24-26.

- Stevens, A. (2013). Quando a adolescência se prolonga. *Opção Lacaniana online nova série*, 4(11), 1-15.
- Unzueta, C. & Zubieta, P. (2010). Una lectura psicoanalítica de los síntomas contemporáneos en la adolescencia dentro de la era de la globalización. *AJAYU*, 8(2), 29-44.
- Uribe Aramburo, N. (2011). Adolescencia y ritos de transición. Una articulación del psicoanálisis postfreudiano y lacaniano. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2(2), 192-209. |

## ADOLESCENCE, SUBJECTIVE DISORIENTATION AND VOCATIONAL CHOICES

*Martina Fernández Raone Napolitano\**

### Abstract

This work presents a critical inquiry into the issues linked with adolescence, subjective disorientation and the vocational choice from the perspective of Freudian-Lacanian psychoanalysis. To this end, first, we examined the difficulties that may arise during adolescence relative to sexual awakening and existence, conditioned by both childhood experiences and the familiar and social Other. Next, we articulated these difficulties with their incidence over the decision to select or continue a given career or a particular employment, decisions tightly linked to a lifestyle. This analysis stemmed from a study conducted at a drug-addiction specialized healthcare center. For many analyzed cases, the prevailing factors were associated with subjective disorientation, the absence of objectives and a general orientation that could organize their lives on the basis of specific interests. This disorientation affected their familiar and social insertion, as well as their insertion in the schooling system and their vocational decisions, all replaced by the value placed on substance abuse. Starting with the description and formalization of the principal characteristics of the notion of adolescence and its relation to the concepts of time, vocation, orientation, and subjective disorientation in the context of the contemporary age, we conduct the case analysis of a 19 years old adolescent that will allow to show in which way a psychoanalytical approach within an institutional environment opens the possibility to uncover and effect on a singular development subject to changes during the therapy. The implemented methodology allows showing findings of special importance linked to disorientation and changes in subjectivity. These changes only occurred after having effectuated a subjective rectification that made the inscription of the symptom in transference possible, which among other issues, brings clarity to the dilemma of continuing studies.

**Key words:** Adolescence, subjective disorientation, vocational choices, contemporary age, psychoanalysis.

---

\* Doctora en Psicología. Docente e Investigadora de la Facultad de Psicología, UNLP. E-mail: mfernandezraone@psico.unlp.edu.ar

## Introduction

This paper proposes a critical reading of adolescence's issues, such as subjective disorientation and vocational choices, from the point of view of Freudian-Lacanian psychoanalysis. With this aim, in first place, we examine the difficulties that might arise during adolescence in relation to sexual awakening and the adolescent own conception of existence. Both topics conditioned by childhood experiences and familiar and social Other. In second place, we seek to articulate these difficulties with their impact on the decision to choose or continue a career or job, choices closely related to lifestyle.

Our starting point to enter these problems has been the research carried out in a health-care center specialized in problematic use of substances (Fernández Raone, 2017). This enabled the study of the adolescent population that attended this site during the period between 2011 and 2015\*. We had limited our exploration to patients between 13 and 25 years old and had carried out an analysis that allowed us to establish a distinction into categories emerged in the research process in itself. In a certain number of the analyzed cases, in fact in many of them, we observed the emergency of a particular phenomenon which was highlighted in the interviews, beyond the use of drugs: it was a subjective disorientation, a lack of objective and direction that could have organized their lives. This disorientation affected their familiar, social, schooling, and vocational insertion, replaced by values deposited in and restricted to substance use.

The choice of a career, a personal project, a field of work, are all tasks that have a crucial importance in adolescence. Social discourse and also their personal, singular story require expertises and determinations that teenagers, mostly, cannot acquire. This situation maintains them in a subjective hesitation, the origin of discomfort that afflicts them. Sometimes, discomfort can lead them to resort to different types of addictions, as a way of avoiding the quagmire they face. These crossroads mark elections leading to diverse destinations, that are however not distinctly demarcated (Deltombe, 2010). This moment of transition in which the subject is compelled to choose "condenses a multiplicity of meanings linked to the vicissitudes of subjective constitution" (Emmanuele & Cappelletti, 2001, p.55).

From the description and formalization of the main characteristics of the notion of adolescence and its relation to the concepts of subjective time, vocation, orientation and disorientation, we will perform the analysis of a clinical case. This will show the way in which a psychoanalytic approach, in the context of a health institution, opens the possibility of discover and influence the plot of a singular story which is subject to transformations in the course of the cure. We have chosen the case of Leonardo, 19, whose treatment was conducted over two years. We will try to define the various issues related to the treatment sequence: initial demand, the subjective position

---

\* The results of this research have been formalized in the doctoral thesis *Adolescence, substance use and therapeutic demand* (Fernández Raone, 2017).

towards discomfort and drugs, the disorientation that he expresses in his vocational choices and the modifications and displacements of his subjective position in the course of the interviews.

## Theoretical framework and background

The decision to start a career is usually made in the period of adolescence, often based on institutional or family demands. For this reason, we centralized our examination on this concept, which is currently a subject of debate within Psychology, Sociology, and Psychoanalysis. Despite the diverse perspectives of these disciplines, there is a consensus on its definition as a moment of transformations, forced by the abandonment of an infantile position and new demands aroused in the field of sexuality, as well as the problematic inclusion into social and cultural world. Stemming from the theoretical approaches of Freud, psychoanalysis regards puberty, and the symptomatic character of adolescence, as a special conjuncture in which two answers stand out. On one hand, a search for a set of innovative solutions regarding the position towards the opposite sex, *jouissance*, and desire. On the other hand, a reorganization at the level of identifications, particularly the Ego-ideal. Singular answers that will always be conditioned by family and cultural Other, so we must consider the particularities of the social context in which the adolescent is inserted. This acquires a particular and specific significance in the changes arising in contemporary times.

At the same time, we will define the terms of subjective orientation and disorientation of adolescence, and we will articulate them with the changes that the family has undergone, as well as with the demands formulated by social Other.

### 1. Time, vocation and orientation

As it is already known, the concept of time is a category that refers to a physical quantity (Castells, 1978), to an extension or chronological duration. It is, at the same time, a fundamental symbolic matrix facing subjective constitution (Cattaneo, 2008). It can be included in a logical dimension, as Lacan (1945/2013) remarks, in terms of a dialectic structure, as “a subject’s time to see, understand and conclude”. Thus, Lacan refers to an intersubjective time, which is between await and precipitation, upon which human action is structured (Hurtado Díaz, 2015). This issue presents an interesting frame to address problems related to adolescence, as well as the choice of a future career or occupation and the subjective orientation to perform it. Adolescents often face difficulties facing the urgency of producing a vocational decision linked to social and institutional times. Most often, the act of choosing or starting a career cannot be performed at the time in which the subject should make it effective. In many young people, this act is halted in a state of “eternal deliberation” upon the offers and possible options (Ferrari, 1999) or in an uncertainty that, ultimately, affects the subject’s essence and is linked to the constitution of the Ego-ideal, as we shall see later.

These elucidations lead us to the terms of vocation and orientation, considering the relevance they acquire in the already mentioned issues. Vocation is defined as the “inspiration by which God calls someone to a certain state, especially a religious one. A drive towards any state, profession or career” (Royal Spanish Academy, 1843, p.749). Beyond its linguistic origin, the term refers to “feel as being called to dedicate himself to a particular task [...], inclination or desire born of one’s own subjectivity” (Müller, 1994, p.18). At the same time, it can be defined as the form of a myth (Emmanuele & Cappelletti, 1999, 2001) in which truth acquires a discursive form (Lacan, 1953), it is to say that it can be articulated in terms of the signifier. This mythical character is relevant to us if we understand myth as a story whose truth is unknown, covered by an enigmatic halo. In this regard, vocation may be related to the notion of destiny, in the sense of fate, or determination (Jozami, 2010). Indeed, interesting remarks have been given by Freud (1923/1992a, 1924/1992b, 1927/1979a) who states that subjects that “transfer the guidance of universal events to Providence, God [...] are suspected of feeling these powers [...] as if they were a parental pair -that is, mythologically-and believing themselves as linked to them through libidinal bonds (1924/1992b, p.174).

This apparent dichotomy between determination and uncertainty reminds us of the Oedipus myth, where the tragic fate, devoid of choice, appears prominently. This version of the ancient myth is opposed to what Lacan proposes through the modern hero personified by Hamlet. This character desires and must decide, free, but in turn he is responsible for his desire and his actions. He confronts a “choice to be made in which the problem of existing is posed in terms which are his own: namely the *To be or not to be* which is something which engages him irredeemably in being” (Lacan, 1958-1959/ 2015, p.272). In this sense, the desire and freedom of the subject will be, however, conditioned by (not determined by) the vicissitudes of his or her subjective constitution and by the orientation that has enabled his or her symbolic inscription in its passage through the Oedipus complex and castration, an issue that we will return to presently.

Consequently, at the time of adolescence, a time of choices, it will be fundamental to consider the orientation that makes these elections possible for two reasons. First, because the subjective orientation is conditioned by the unique circumstances of each subject, his or her identificatory references, the ideals that marked his or her existence, which are resignified in adolescence in a dialectic between repetition and encounters. Secondly, due to the difficulties that the young person may find at the moment of making decisions about his future (which are partly delimited by the child’s story), according to the offer he has received from the family and social environment. In this way, we will contemplate the answers that can be provided at this period and the frequent insufficiency that is evidenced against new conditions that, at times, might be unsurmountable for a subject.

## 2. Adolescence: a time of choices

Freud (1905/1978), referring to adolescence within the theory of psychoanalysis, favored the concept of puberty as a specific moment in the development of infantile sexuality, in which a “metamorphosis” takes place involving significant changes characterized by a disarrangement which modifies the subject’s position as a child. He highlights the two tasks that the youngster must face at this moment: the choice of sexual object and the separation from parental authority. Although certain elections are delimited from childhood, it is necessary to consider that they are actualized during puberty, in a second moment of sexual awakening, and they need to address an object outside the scope of the family. Freud emphasizes the different responses conditioned by the attraction of the child’s sexual components on one hand, and by the models proposed by society, on the other. He thus considers the importance of socio-cultural conditioning at this time of transition, in which the demands and offers that are presented to the youngster acquire a fundamental incidence.

Departing from the remarks made by Freud (1905/1978, 1910/1991a, 1914/1991b, 1930/1979b), the different currents of Psychoanalysis that have addressed the specific problem of adolescence during the twentieth century have positioned themselves in an evolutionary perspective. They regard adolescence in close relation to development, particularly linked to the different phases of the evolution of libido.

Lacan (1957-58/2004) questions this evolutionary criterion and reads development in structural terms. He thus contemplates the relations between the subject of the unconscious and the libidinal dimension, in the course of a temporality that obeys the logic that organizes the relations with the maternal Other, therefore inscribed within a social relation from the beginning. Consequently, he considers that it will be fundamental how the child had undergone the Oedipus complex, and also if the Paternal Metaphor have operated in his subjective structure so that, at the time of puberty, the child can make use of the “titles” promised by the father. This issue is closely connected with the necessary child’s identification with the ideal insignias of the paternal figure, which gives rise to the conformation of the Ego-ideal. In this conformation, the central question is if “the subject is coated with the insignias of the Other” (Miller, 1998, p.96.), from the substitution operated with respect to the desire of the mother and the production of a new value: the phallic significance. In effect, the hierarchy of the signifier of the Name of the Father is prominent in the orientation of the Ego-ideal (Mitre, 2014). We must recall that ending adolescence implies the possibility “to be able to constitute a new Ego-ideal, make a new election with the signifier: a name, a profession, an ideal, a woman” (Stevens, 2001, p.18). In this regard, Lacadée (2007, p.17) adds that the central objective of adolescence is to seek “the place and the formula”, “be authenticated, search for an own name of *jouissance*”.

The importance of the father thus takes a preponderant role in establishing the subject’s symbolic coordinates, in the orientation of his desire and his existence. During puberty, with its tempestuous advance of libido and the questioning of parental figures, the young man or woman must cope with the disorganization that it implies, at

a symbolic, imaginary, and real level. The commotion of his childish world, which must be gradually abandoned, will depend largely on his passage through the Oedipus defiles and castration, and it will condition the pathway that the subject will begin to transit in the time of adolescence.

However, despite the orientation that this knotting implies, the assumption of sex and its difficulties as well as the parental detachment will be problematic tasks that the adolescent will not be able to avoid. To be separated from the child that the subject was, captured in the discourse of the Other, reveals a hole in significance (Lacadée, 2007). Thus, at this point in life there are often symptomatic expressions that evidence a clinic of the Ego-ideal. This question is in line with the prolongation of adolescence, as Miller (2015) and Stevens (2013) point out, while considering the problems of the youngster with regard to the separation from his or her parents and their subjective position of irresponsibility in relation to the demands of today's society. La Sagna (2009) addresses this problem, called "prolonged adolescence" by psychoanalysts of the early twentieth century. He highlights the absence of a rupture of values between generations as one of the factors that influence the adolescents of our time. In this way, he underscores that "Adolescence is prolonged indefinitely ... because nowadays we are cultivating self incompleteness, of its formation, of its identity, of its desire, even of reality [...]. The subject is suspended in a liquid future" (La Sagna, 2009, p.18), alluding to the sense used by Bauman (2006, 2008). According to these considerations, which place the ideal value of incompleteness in today's culture (Bauman, 2006), La Sagna (2009) concludes that adolescence is, socially, increasingly valued. Thus, life in general, should be a prolongation of it and a generalized adolescence. In this context, we ask ourselves what is the milestone that will signalized the exit of adolescence.

### **3. Adolescence and contemporary age**

Authors from various disciplines point out that in contemporary western societies, there is no clearly defined margin for the transition between childhood and adult social responsibilities, leading to a longer period of adolescence (Le Breton, 2014a, 2014b). In contrast, in traditional cultures, parental separation occurred through the initiation rites (Le Breton, 2014a; Unzueta & Zubieta, 2010; Uribe Aramburo, 2011) establishing a severance between the family and society (Ruiz Londoño, 2007). That is why adolescence coincided with a brief period: the time taken by the ceremony that sanctioned the passage.

On the contrary, in our societies, in absence of social bonds or guiding rituals (Mendoza & Rodríguez Costa, 2010), the youngsters are left to walk alone and decide the meaning of their existence, becoming their own "transitioner" at the time of passage from childhood to adulthood (Le Breton, 2014a). In this respect, if we focus in the current context of democratic individualism upon the concepts of orientation and vocation, we can notice that they arise in a different way from that which Freud described in his writings. In the contemporary era, western societies exhibit a frag-



mentation of coordinates or, rather, a multiplication of ideals (Soler, 2000, 2011), and also an absence of symbolic marks at institutional level, that hinder orientation facing the role of adolescents and their position in society (Duschatzky & Corea, 2002). Thus, adolescence is a “passage without buoys” in which, except for of majority age at 18, there are no social scansions that promote a change of status and consequently, a defined membership of adulthood, as proposed by Le Breton (2014a, p.61). We agree with the author when he lists a number of features on the horizon of current institutional decline: the loss of essential symbolic value of clearing the threshold of school diplomas; the succession of love relationships; the disappearance of military service; the transitory character and low remuneration of wage labor, and the abandonment or rejection of religious ceremonies.

On the issue of liberation from parental authority, it is necessary to recognize that this authority has suffered the same erosion as that of the regulatory master signifiers, accompanying the changes that have affected the family (Miller, 2005). Family institution, nevertheless, remains as such; but in a different version that favors its fragility as a support or place from which to detach oneself to start a new path. The modifications in family roles promote horizontal identifications between generations of parents and children (Berenguer, 2006), favoring the disorientated behaviors of young generations, in constant need of symbolic marks, particularly at a time when an encounter with a gap in knowledge is produced (Lacadée, 2007).

At the same time, today we find a questioning in the field of education, of the role of teachers in replacing the paternal function and in orientating the youngsters. The difficulties in consolidating a link of authority between student and teacher contribute to the necessity of using other means to find a way out of this undetermined situation and following anguish. Freud (1914/1991b) considered the relevance of teachers and professors as parents' substitutes, and responsables for the adolescent's exit to the world. Currently, the prestige of faculty and its authority are eroded, turning their speech into something banal and desecrated, placed at the same level as mass media (Lipovetsky, 2007; Müller, 2004).

We observe the rupture or fragility of the social bond (Pujó, 2011) as an expression of an “era of emptiness” where sex is a continuous in the line of overconsumption and in the law of market economy (Cottet, 2008; Lipovetsky, 2000). Adolescents behave, thus, accordingly, following imperatives marked by guidelines similar to those governing sports and business. The emergence of this new economy of *jouissance*, belonging to the structure of capitalist discourse, focuses on the liberation of the objects of consumption and their link with a tyrannical superego that demands ever more *jouissance*. In this hedonistic context, the demand of *jouissance* as a norm imposes its rhythm in a dominant way, and tries to banish unrest and suffering.

In line with these elucidations, filiation no longer appears linked to inclusion in a generational chain, conferred by the family institution and legally recognized (Brousse, 1998; Lacadée, 2011). The symbolic ineffectiveness of the traditional model and its institutions (Duschatzky & Corea, 2002) lays the ground for youngsters, disorien-

ted, to look into their peer group for a sense of belonging and identification (Stevens, 2001, 2013). Sinatra (2014) refers to these issues when he affirms the emergence of new identifications united to the pulverization of the Name of the Father, corresponding to current times. He calls them “liquid” identifications. In contrast, using the word “solid” to the various forms of addictions.

#### **4. The subjective disorientation in adolescence**

The moment of separation from the master signifiers that held the subject, implies for the adolescent the hesitation regarding what constituted his or her insertion in the world. Often, this disorientation is a symptomatic expression of the lack, or fragility, of identificatory models (Amadeo de Freda, 2015). We agree with Cosenza (2009, p.47) when he wonders how adolescents cope, in the present context, with “this encounter with the real without being able to count on, in certain cases, the structural relationship of the Name of the Father, with the orientating function of the ego ideal and its role in the humanizing regulation of *jouissance*”. Subjective disorientation can lead to various manifestations such as certain forms of violence (Goldenberg, 2008; Stevens, 2013), substance use (Fernández Raone, 2016; Sosa, 2008; Stevens, 2003), anorexia and bulimia (Lopez, 2014), acute anguish crisis (Quesada, 2010), suicide attempts (Dirección de Salud Mental y Adicciones 2012; Miller, 2015), self-injury (Le Breton, 2011, 2014b), escapes and errancy (Lacadée, 2007; Le Breton, 2014b; Sauvagnat, 2004), and depressions (Deltombe, 2010; Ehrenberg, 1998; Skriabine, 2006) among others. In the context of current hypermodernity (Lipovetsky & Charles, 2006) many young people, instead of achieving to find a meaning for their existence, “a place and a formula” (Lacadée, 2007), find “the abyss or the jungle” (Stevens, 2001), instability, uncertainty, or risk (Müller, 2004).

Thus, the adolescent, disoriented, uses objects of consumption (including drugs), marks on the body (Lopez, 2014; Scaricabarozzi, 2013), gangs (Stevens, 2001, 2013), and new forms of family to replace the lack of ideals. We see in the so-called “pre-game” gatherings, a festive encounter in which young people drink alcohol sometimes to the degree of serious intoxication, an attempt to diminish the anguish that produces, not the law of the castration, but the lack of a discourse that could sustain it (López, 2006).

Consequently, the problem of “not knowing what to do with oneself” (Naveau, 2016, p.140), that appears in adolescence, sometimes attains a deadly importance (Miller, 2015); in other cases, it borders the abyss of depression or melancholy (Deltombe, 2010), or abandonment (Cocooz, 2009). In this juncture, drug addiction and alcoholism illusorily appear as solutions that erase disquiets and anguish manifestations (Fernández Raone, 2016). Freud (1930/1979b, p.78) early remarked the use of toxics and its function as a soothing solution or as a mean of achieving “a quota of earnestly desired independence from the outside world”. Thus, substance use in current adolescents often aggravates the problem of the marginalization they are experiencing, insofar as it is usually accompanied by a reciprocal identification and

commitment to the group that actually values the link to segregation, marginality (Deltombe, 2010; Naparstek, 2006; Stevens, 2001, 2013), and to the idea of “not wanting to know anything” (Deltombe, 2009, p.102).

This work is presented regarding the problems of adolescence and the concomitant subjective disorientation that may emerge in many young people. We hereby present an inquiry into difficulties related to sexual awakening, to existence linked to the family and social Other, in relation to its impact on the choice of continuing studies or entering the labour market.

### **Methodological considerations**

In the following, departing from a case study, we will analyze a patient who attended the specialized hospital where we conducted the research, in which this article is framed.

The implemented methodology will allow us to show findings of special importance related to disorientation and to the changes that occur only after having operated a subjective rectification that allows the inscription of the symptom in transference (Napolitano, 1999). This enables the setting of a framework for interpretation, which among other issues, clarifies the dilemma of the continuation of studies.

The techniques and procedures correspond, in first place, to preliminary interviews and those characteristic of the onset and continuity of treatment. The interviews continued during two years, characterized by the Freudian-Lacanian theoretical approach, which guides this work. In second place, corresponds to the exegesis of texts from different disciplines that have examined the issue, allowing delineating the obtained results.

### **Results**

The presented results have been considered according to the patient’s initial presentation and to the successive modifications that appeared during the treatment, in order to elucidate the possible articulation between the original demand and its transformations, particularly with respect to the incidence of the subjective rectification in the choice of a career. To this end, different aspects to be considered have been distinguished, emanating from the corpus of examined interviews and texts.

#### ***1. Leonardo: Fragmentation of the family romance and vocational changes***

We will organize this section according to the different topics that emerged from the analysis of the interviews, selected having in mind this work’s objectives.

##### ***1.1. Consumption and unanswered questions: the encounter with a gap in knowledge***

Leonardo (hereinafter referred to as L.), 19, spontaneously consulted the specialized hospital because of the use and abuse of substances. In the first interview, he

justified his excessive consumption by experiences that he considered of failure: the separation from his girlfriend since his early adolescence, and his difficulties to pass university courses. He added that his father had died from a drug overdose when he was 5 years old.

L. consumed marijuana and alcohol from age 14, which he related to “the time in which one learns to take responsibility”. He recalled that before that time, from 10 years old onwards, questions arose related to sexuality, for which he found no answers. What then appeared was the need to have his father still with him, so he could provide answers and orientation, which reminds us of the proposals put forward by Lacan (1957-58/2004) and Miller (1998) with reference to the role of the father in this moment in life. L. cried for not having his father. Everyone had one and they rebelled against him, “I wanted to have problems with the figure of authority”, he said in the interviews.

Later he would remember that during his childhood he lived without limits, with his mother and supported by his grandparents. For them, he was “a perfect child”, he pleased everyone. Difficulties arose when certain problems related to sex were introduced. Help provided by an uncle didn’t seem to suffice. He needed a father. Moreover, he used to speak with him “like people talk to God”. This period of anguish and silence came to an end when he tried marijuana and alcohol, which allowed him to forget all questions and discomfort.

### **1.2. Fear of failure and drug as a recourse**

L. mentioned the significance of having failed a grade course, which led him to ingest large amounts of alcohol. He raised the issue of an inability to “withstand failure” because of being considered “perfect” his whole life by his friends and family. He wielded this reason for not having spoken of what was happening to him, since transmitting some problem to other person implied “weakness”. He repeatedly pointed out his difficulty in “being able to speak” and “communicate with others” beyond his friends and family circle. “I could never talk about anything, never, about anything”, he insisted at the beginning of the treatment. We agree with what Freud (1930/1979b) pointed out about the role of the toxic: the drug had served L. as a form of fun, recreation, escape, evasion and oblivion, although he now recognized its negative effects. He manifested feeling guilty about drinking, he had “remorse”, and even dreams linked to his relationship with substances made him feel guilty. But on the other hand, since he stopped consuming, he felt insecure, fearful, anguished, he had difficulties taking on such challenges as exams. We should mention that alongside individual psychological interviews, L. began attending the two weekly meetings of the hospital self-help group. Lateral transference favored, throughout the treatment, a strengthening and possible crystallization of a position where the lack of subjective implication denoted a difficulty in questioning and feeling as problematic his symptomatic presentation.

### 1.3. Changes in subjective position: “consumption is the tree”

For six months L. attended two weekly interviews and self-help reunions. After that period, he mentioned his intention to abandon the treatment, to “get closure for a stage”. He believed that he no longer wanted to “consume anymore” and also that attending the hospital meant to remain linked to a problem that he did not consider a current problem in his life. Two weeks before, he had stopped attending the self-help group. “Consumption is the tree” (referring to the phrase “can’t see the forest for the trees”), he repeated, alluding to the possible role of consumption as an element that impeded him from “seeing” other issues. He also referred to having difficulties of speaking in this space of certain “things” that made him embarrassed. He was referring to an episode which he called “abuse” of which he had not spoken to anyone but his mother. “It seems to be done on purpose, now that I’m saying I will not be coming anymore, I tell you this”, he said smiling.

At this point, a therapeutic intervention was effectuated stating the possibility to continue treatment but without the need to frame and orient it to his discomfort regarding substance use. Finally, L. attended the next interview without mentioning drug use. Now his problems were focused on an inhibition to perform well in exams, on his intention to start recreational activities that never came to fruition, on not being able to concentrate on his studies and, his difficulties in being able to “organize” his academic and working hours. “It’s not for lack of interest or because I failed, it is because I didn’t even try”, he remarked. He later recounted that he had started a film course, and had begun studying at the university. Smiling, he warned: “Let’s see, let’s see, I do not want to anticipate” leaving in suspension this new beginning, where drugs no longer appeared in his complaints. He mentioned: “When I consumed drugs I did not care about things, now I care more and I have more insecurities”. He revealed the possibility to study and organize himself without the substance as a partner and lenitive in his daily actions, plans, and projects that gradually began to emerge.

The interviews continued during the following year, although shorter in duration than initially. Again, and for the first time since he was in treatment, considering that he no longer consumed, he expressed difficulties for an exam at the university. He expressed different reasons why he experienced great “expectations” regarding the result. The “pressure” which he imposed upon himself, the two years of studies he had “lost” since he had only passed a single course, the option of not showing to the exam, the possibility of failure. I intervened pointing out his subjective position facing any decision he took regarding a future evaluation instance. He responded by saying that, after all, it was “his” problem, in an attempt to get involved and take responsibility for what ailed him. He assisted to the next meeting with a cheerful mood: he had taken the exam and passed with an excellent performance. The inhibition to go to the evaluation was gone, at least momentarily, as he no longer “went blank”, as the last time he had taken the exam.

#### **1.4. The identification of parental insignias**

Continuing the interviews, he returned to the subject of his father, of whom he knew very little, only from the words of his mother and grandfather. Sometimes he had suicidal fantasies associated with the way his father had died and stated: "Sometimes when I'm not feeling well I think I could give myself an overdose". He only found pieces of his father, who, he was told, "spoiled him", "loved him and was a lazy man." In many circumstances, during his early adolescence, he was told he "carried the surname" referring to his resemblance to his father in the way he acted. He had felt a certain permission to smoke marijuana since he thought "if my father did drugs..." He recalled insisting in asking about his father, but as the family did not respond, he stopped asking. He remarked that he had only his "surname carrying" left. "The paternal surname has weight", he said, as if he had found a path of negative trait transmission, since his paternal grandfather "was also a disaster".

#### **1.5. Inhibition, subjective disorientation and (re) vocational choice**

L. continued treatment for over a year, although with repeated absences until finally he stopped attending. After six months he returned without previously obtaining an appointment. He was accompanied by his mother and asked for a consultation. He was anxious, complained of feeling very badly; he seemed depressed, with lack of will and general inhibition, and not wanting to do anything. He appeared very disoriented as he had abandoned all the activities he had begun. He argued that he wanted to abandon his university career and start another, about which he had always been "passionate". He wanted to get back into treatment, but this time there was not in relation to any signifier linked to consumption. He expressed discomfort and at the same time wondered why he had chosen his college studies, and doubted whether he should finally join another branch of studies abandoning the first. I intervened reminding him of his statements from the previous year: his interest in his studies stemming from his connection with politics after long talks with his maternal grandfather. "I did not remember that", he said, adding that after working in the field of politics for a few months, he was "disenchanted" with it. The fall of the ideal linked to his career choice was linked with a shift to another one. In the second interview after the months of absence, he also said that he was "concerned" about the difficulties to contact his aunt and his paternal grandmother, who lived in the country inhabiting a piece of field to which he was legally entitled. This was the only "inheritance" that his father had left him, "it is the law", he emphasized, regarding the value of filiation and heritage. Linking law, father, inheritance, choice, and future, L. attended the consultation with different questions than those which had inaugurated his treatment, opening at the horizon the possibility of beginning again his analysis. He was determined to change his career; his choice had been motivated by concerns about the legality of his filiation. Now, he had established other interests and believed he had found a new orientation, a vocation that had always been present, but that he had seemingly forgotten. Later he would recognize that what finally led him

to decide about his new studies was a veiled suggestion from his mother to choose it. He stated: "My mom gave me the confidence, the decisiveness". The reason why he thought it has to be left in another's hands this decision was linked to "guilt" and to the future possibility of "failure".

## Conclusions

The analysis of a clinical case like that of L., framed within the selected theoretical orientation, has enabled us to elucidate some issues inherent to the problematics of many young people today. We have especially limited the analysis to the difficulties that the subject encountered regarding his vocational choice, his general disorientation and his drug use, that placed any decision or the emergence of any interrogations under suspension. L. thus shows a response conditioned by the familial and cultural Other, but also by the children's story and the singular place he occupied in his mother view.

L. was a "perfect child", surrounded and protected by the mother's family. The traumatic encounter with sex at 10 years of age, considered "abuse" by him, opened questions about sexuality. As a consequence, questions about his absent and idealized father arose. He knew very little about his father, and this little information came from the mother's words. These words always presented negative traits of L.'s father, with which L. identified himself, seeking a compass for his disorientation.

The use of drugs as an adolescent was a way to forget his problems, his unbearable inhibition, and paralysis that affected both his sexual and vocational choices. He sought, in different manners, the identificatory references that would allow him to find his way. However, he failed and sank into depression, especially when he no longer had alcohol or marijuana that allowed him both to have a quieter sleep and feel closer to his father who had died of an overdose, as previously noted. The maternal ideal of the "perfect child" was questioned when he was confronted with a moment of choices and decisions. This resulted in a sense of fragility that made him afraid to fail, henceforth his fatalism, even his suicidal fantasies.

L. seemed to be drifting, references found in others no longer served him, his division was extreme, and there was no "formula" (Lacadée, 2007) to help him find quick solutions. The offering of assistance from a self-help group he frequented weekly, functioned as lateral transference to the therapeutic device, in this way hindering the possibility of subjective rectification.

In the course of treatment, however, he was able to make a number of decisions that set a new course for him and aroused his interest. The mourning for the absence of his father was not over yet. The search to insert himself into a filiation departing from deadly traits (being an "addict", "a bum", "a disaster") was progressively modified and the path outlined for himself was of a sublimating type. He selected an academic study that he recognized was closely linked with his family origins, but in different way, after the fall of the identifications that kept him attached to the deadly traits of the

signifiers with which he had manufactured a father from his absence, clinging to the familial discourse.

Finally, we wish to emphasize that the present case has allowed us to contribute, from our theoretical framework, with evidence that may help to clarify the issue of election or re-election of a course of studies and its possible orientation.



# LA ORIENTACIÓN EN SUDÁFRICA COMO UNA TRAVESÍA DE JUSTICIA SOCIAL

*Maximus Monaheng Sefotho \**

## Resumen

Este artículo abarca el tema de la Orientación Profesional en Sudáfrica. La educación de la gente morena esta contextualizada en la injusticia social desde la época del sistema del *apartheid* hasta el día de hoy. La pregunta de esta investigación fue: ¿Cómo contribuyen las experiencias de ferias de carreras para estudiantes que viven en comunidades pobres a modelos innovadores para una provisión de orientación profesional socialmente justa? La metodología fue cualitativa-fenomenológica con el diseño de caso auto etnográfico. El sistema del *apartheid* fue diseñado para sujetar a la gente negra. El arquitecto de aquel sistema, una vez declaró una exclusión política y sistematizada del niño negro a partir del sistema educativo de bantú para la gente morena a quienes fueron descuidadas. En este trabajo muestro cómo la orientación profesional fue un sistema usado por el gobierno para marginalizar al niño moreno. La psicología sigue siendo utilizada como herramienta para conquistar a los alumnos negros. La gran mayoría de ellos no alcanzan ingresar en programas educativos, con la consecuencia de un número menos importante de profesores negros en el campo de la orientación profesional. Este viaje de injusticia social está presente en el sistema educativo sudafricano hasta hoy y como una medida hacia la descolonización e inclusión, el *status quo* tiene que cambiar.

**Palabras claves:** Orientación profesional, justicia social, desempleo juvenil, *apartheid*

## Introducción

El “fenómeno político” dominaba la educación tradicional sudafricana, donde la educación negra a partir de 1650, de los años 1800 y la nativa de los '20 hasta la actual, estaba caracterizada por una injusticia social acerca de la educación nativa que se refería únicamente al niño moreno y “[...] se caracterizaba por un rápido deterioro estructural de las escuelas negras” (Jansen, 1990: 196). El gobierno del

---

\* Universidad de Pretoria, Sudáfrica. E-mail: max.sefotho@gmail.com

*apartheid* “ha utilizado la educación superior como una herramienta para promover una política de desarrollo separado” (Nkomo, 1981: 126) lo cual condujo al desarrollo de la promulgación de la Educación de Bantú (africano negro). Fue el presidente, Hendrik Verwoerd, conocido como el arquitecto de dicha ley de 1953, quien declaró que “No hay lugar [para el africano] en la comunidad europea [blanca] por encima del nivel de ciertas formas de trabajo” (en Flederman, 2011: 22). Según Verwoerd, el niño africano, negro, no debía gozar de oportunidades para educarse a niveles por encima de lo artesanal, y solamente debía quedarse como obrero, sin acceso a la educación universitaria:

No hay espacio para él [el “nativo”] en la Comunidad Europea por encima de ciertas formas de trabajo. Por esta razón, no tiene ninguna ventaja para él recibir una formación que tenga su propósito en la absorción de la Comunidad Europea, donde no puede ser absorbido. Hasta ahora ha sido sometido a una escuela que lo alejó de su comunidad y lo engañó mostrándole los pastos más verdes de la Sociedad Europea, donde no se le permite comer. (en Molteno, 1984: 92 - 93).

Como resultado de la educación bantú el niño moreno con una educación de calidad inferior quedó en una “trampa de pobreza” sistematizada y sostenible (Spaull, 2015, p.35). La pobreza de la gente negra del país se puede vincular directamente al *apartheid* (Seekings, 2011), ya que “en Sudáfrica, la discriminación institucionalizada ha exacerbado la pobreza y la desigualdad” (Viljoen & Maseko, 2013: 74). La trampa de la pobreza es el “legado más fuerte del capital social ineficaz y los caminos bloqueados” para un niño moreno (Adato y otros, 2004: 1) a partir de que “el sistema escolar que atiende al 80% de la población se construyó sobre bases débiles y continúa proporcionando resultados de aprendizaje de mala calidad” (Taylor & Muller, 2014: 226). El niño negro no tiene que hacer nada con las matemáticas y la ciencia, por eso, no necesita estudiarlas.

La orientación profesional en Sudáfrica se supone que se aloja, sufre la misma desgracia que la educación de bantú. Según Lara Kay y David Fretwell (2003), “Antes de 1990, el Departamento de Mano de Obra (que fue renombrado Departamento de Trabajo en 1994) era responsable de la prestación de servicios de orientación profesional para personas blancas exclusivamente. La mano de obra negra fue controlada por medio del control de flujo y la reserva de empleo, que restringía el movimiento y su acceso.

Los servicios ofrecidos a los blancos por el Departamento de Recursos Humanos antes de 1990 incluían:

- Servicios individuales de orientación profesional utilizando la evaluación de instrumentos psicométricos que ponían a prueba aptitudes, intereses, valores y entrevistas. Se centró en los alumnos de 16 años o más para ayudarlos a elegir estudios terciarios.

- Servicios de orientación profesional para personas con discapacidad, para ayudarles a elegir cursos adecuados que fueron financiados por el Plan de Becas para Personas con Discapacidades, administrado por el Departamento.
- La publicación de *Mi Carrera*, guía de información de carreras universitarias.
- “El Mentor”, consejería de la carrera de informática e información.
- El desarrollo y estandarización de una batería de prueba de aptitud para uso departamental, conocido como la Batería de Prueba de Aptitud de Manpower
- Servicios de ajuste de carrera para funcionarios gubernamentales que tenían problemas en sus empleos en el Servicio Público.

Estos servicios fueron exclusivamente para los alumnos blancos y nada para los negros, causando mucha confusión entre los profesionales. Esta confusión se enmarca en la afirmación blanca en la cual la orientación profesional, introducida por primera vez en la década del ‘30 en Sudáfrica, era el privilegio de los blancos (Dovey, 1983). Por ende, ellos protegen este privilegio hasta el día de hoy, pero de manera sutil. La orientación profesional era ajena al niño moreno y un instrumento del gobierno del *apartheid* para subyugar a los estudiantes morenos. Consecuentemente, hubo un gran abandono de la disciplina en las escuelas negras que impregna el sistema educativo hasta nuestros días: “la orientación de la carrera en las escuelas negras exacerbó aún más la discriminación del niño moreno. Según Govender (2016, p.247), “la desigualdad persiste y va en aumento” (Sefotho, 2017: s/p). Este escenario también existe en la profesionalización de la orientación. Por la calidad alta de requisitos para entrar en este campo, los candidatos negros encuentran muchos retos. Primero que nada, la calidad de educación que recibieron en bachillerato no prepara a los alumnos negros adecuadamente para entrar en carreras de alta calidad, así como predijo Verwoerd.

Con el gobierno democrático, en 1994 Sudáfrica tomó una postura en relación con el desarrollo de carrera (*career development*) como un concepto de cobertura y un imperativo político para la orientación profesional, el asesoramiento y la información, mediante la introducción de un sistema nacional de desarrollo de carrera (Keevy y otros, 2012).

El desarrollo de la carrera es visto como un proceso inclusivo de por vida, “la constelación total de factores económicos, sociológicos, psicológicos, educativos, físicos y al azar que dan forma a la carrera” (Sears, 1982: 139). Sin embargo, todavía existe una gran confusión en Sudáfrica (Maree & Westhuizen, 2011); las universidades, el currículo, la práctica y la investigación hacen hincapié en asesoramiento vocacional, el ámbito social enfatiza la orientación profesional, mientras que la política se centra en el desarrollo de la carrera (Sefotho, 2017: s/p).

Quienes ofrecen estos servicios parecen también estar confundidos y siempre hay conflictos acerca del alcance de la práctica.

Actualmente, en los programas de Psicología Educativa, se encuentran más estudiantes blancos llenando las plazas en las Universidades. En este campo, los profesionales son en su mayoría blancos, quienes no entienden las distintas culturas de la población negra. Muchos de estos profesionales:

[...] abren negocios privados de psicología, es decir, solo la gente con recursos alcanza sus servicios. Por lo tanto, la mayoría de la gente negra no tiene acceso a los servicios de orientación profesional. Entre los once idiomas oficiales de Sudáfrica, solo el inglés y Afrikaans son, en su mayoría, los lenguajes usados en la terapia y los servicios psicológicos (Sefotho, 2017: s/p).

Sin embargo, la mayoría de los estudiantes, al no usar el inglés como primera lengua, se les complica comunicarse en este idioma (Maree & Westhuizen, 2011). Los *tests* tampoco son de Sudáfrica, lo que genera, claramente, un daño en los niños. Sumado a ello, la falta de servicios marginaliza a la gente negra, lo que equivale a desigualdad educativa e injusticia social (Fiske & Ladd, 2006).

## Hacia la nueva dirección

Con el cambio del gobierno del *apartheid* al democrático, la gente negra entró en una etapa difícil. En su mayoría, los cambios fueron netamente emocionales y no eran buenos para el país, por ejemplo, el cambio drástico del sistema educativo, quitando todo lo relacionado al *apartheid*, incluso, la orientación profesional/escolar (*School Guidance*), poniéndolo bajo orientación de vida (*Life Orientation*). Al respecto, Sean Jones afirma:

[...] la Orientación Profesional sigue siendo una competencia poco desarrollada en nuestra sociedad” porque “a partir de 1967, la orientación era una asignatura obligatoria en las escuelas blancas y, en 1981, los profesores fueron designados en las escuelas negras como parte de las reformas encaminadas a la agitación negra (Nzeleni, 2015: 24).

Pero, por el contrario, los maestros no fueron capacitados para el campo de la orientación profesional, por lo que carecen de una correcta y completa preparación.

## La nueva dirección

La nueva dirección educativa es hacia una visión de justicia social (Flederman, 2011). El gobierno encargó a su ministro crear un sistema de Educación Superior que fuera acorde a las necesidades de la gente y, a su vez, a su diversidad. En este sentido, Sudáfrica es el país más diverso del mundo, lo que dificulta el desarrollo de servicios. Pero es importante que el gobierno implemente el proyecto de cambio con consciencia y moralidad (Watson, 2010).

Esta nueva visión, tuvo como punto de partida combatir la fragmentación en el campo de la orientación profesional:

En 2012, el Departamento de Educación Superior y Formación (DHET), en colaboración con The South African Qualifications Authority (SAQA), asumió el liderazgo y desarrolló un marco de políticas para la gestión y el acceso a la información y servicios de Orientación Profesional en Sudáfrica (SAQA, 2012: 8).

El año anterior en 2011, se realizaba por primera vez en el continente africano el *2011 International Career Guidance Conference in South Africa*, paso fundamental en el desarrollo del discurso sobre la orientación profesional.

En 2012, se desarrolló el *Framework for Cooperation in the provision of Career Development (Information, Advice and Guidance) Services in South Africa*. Para evitar cualquier confusión en cuanto a términos, se decidió hablar de “*Career Development*” (Desarrollo de carrera), lo cual significa e incluye orientación para toda la vida, para el aprendizaje y el trabajo y se relaciona con las agendas políticas vinculadas con el aprendizaje permanente, el desarrollo y la inclusión social.

Du Toit y Van Zyl (2012), para evitar errores de interpretación o confusiones, aclaran:

En términos de información de carrera, orientación y consejería, la Declaración Nacional del Currículo Grados R a 12 (enero de 2012) y la Declaración de Política de Currículo y Evaluación para Orientación de Vida, los grados 10 a 12 (enero 2012) son relevantes. La Declaración Nacional del Currículo, grados R a 12 prevé un tema llamado “Habilidades de Vida” en las fases de fundación, intermedia y bachillerato de la escuela. Este tema se compone de los siguientes temas: conocimiento inicial (sólo en la fundación fase); y las artes creativas, la educación física y el bienestar social y personal (en todas las fases). El Currículo y la Declaración de Política de Evaluación para Orientación de Vida de los grados 10 al 12 es marco de desarrollo profesional durante los tres últimos años de la escuela. El desarrollo profesional es uno de seis temas (llamados “carreras y opciones de carrera”) en el tema llamado “Orientación de Vida” (2012: 30).

De buena fe, el gobierno hace lo posible para resolver la injusticia social, consecuencia del *apartheid*. El sistema educativo es uno de los más complejos que hay en el país, debido a su diversidad pero también, fundamentalmente, porque sigue sufriendo desigualdad. Aunque la orientación profesional es una prioridad gubernamental, la implementación de políticas demora mucho. Hoy en día, se encuentran los siguientes modelos y documentos acerca de las políticas relacionadas con la orientación profesional:

1. Framework for Cooperation in the provision of Career Development (Information, Advice and Guidance) Services in South Africa (2012).
2. Competency Framework for Career Development Practitioners in South Africa (2015).

Así, se espera que el currículo cubra la orientación bajo las siguientes áreas:

## Cuadro 1. Áreas de formación curricular

Provider – Proveedor	Type - Tipo	
Higher Education Educación Superior	Career Counselling Consejería de Carrera	Career Guidance Orientación Profesional
General and Further Education and Training Formación general y posterior	Career Guidance Orientación profesional	Life Orientation Orientación de la vida Learner Support Apoyo al alumno
Trades and Occupations	Career development Desarrollo profesional	Career pathing Carrera profesional

### Desempleo juvenil

El desempleo juvenil es un problema internacional. El pronóstico global señala que habrá empleo vulnerable de 1.400 mil millones de personas en 2018 (International Labour Organization, 2017). La situación de los jóvenes aun aumenta rápido y son los más afectados porque “no disponen de redes suficientes para obtener información sobre oportunidades de empleo, así como recursos financieros y movilidad para buscar trabajo” (Yu, 2013: 545). En Sudáfrica, el desempleo es a menudo relacionado con la pobreza entre la mayoría de los jóvenes morenos como consecuencia del *apartheid* (Van Der Berg, 2011). También existe entre los jóvenes con calificaciones universitarias, a pesar de que ellos estudiaban con la meta de encontrar trabajo. Señalan Precious Mncayi y Steven Dunga:

Las perspectivas de empleo de un graduado parecen depender de la cualificación específica del título obtenida en lugar de meramente en el logro de una titulación terciaria [...] los puestos de trabajo disponibles son superados por el número de graduados que salen de las universidades cada año ... Por lo tanto, Menos en parte una función de las opciones de carrera no son informadas (2016: 414).

Consecuentemente, esto significa la importancia de la orientación en el contexto de Sudáfrica. Por lo expuesto, mi experiencia de cuatro años también muestra que los jóvenes de bajos recursos no tuvieron oportunidades de aprovechar los servicios de orientación. ¿No es claro por qué no? El gobierno ha desarrollado muchos programas de apoyo, tal como el *Ketha*, es decir, elegir, y otro de alcance telefónico o por internet llamado *Línea de ayuda para el asesoramiento profesional* (Flederman, 2011). El programa más importante en cuanto alcance es el de radio. Sin embargo, parece que estos servicios no alcanzan a los jóvenes en sus contextos, así como es-

peraba el gobierno. Por eso, indican Mncayi y Dunga. “tal vez, entonces, los servicios de orientación profesional ofrecidos no están bien adaptados a las necesidades de los estudiantes” (2016: 414). Con base en esto, Jacobus Maree (2009) considera que hay falta de visión en el campo de la orientación profesional. A continuación, reviso los servicios de la orientación en Sudáfrica.

### Los servicios de la orientación profesional

Según SAQA (2012, p. 9), los servicios de la orientación profesional en Sudáfrica son ofrecidos por:

- I) Escuelas (GET y FET);
- II) Colegios FET;
- III) Instituciones de enseñanza superior y de formación (universidades y universidades tecnológicas);
- IV) Servicios públicos de empleo;
- V) Autoridades de capacitación en educación de competencias (SETAs);
- VI) Organismos estatutarios;
- VII) Servicios no gubernamentales;
- VIII) Servicios privados.

Con esta cantidad de instituciones, no queda claro quién ofrece qué tipo de servicio, de tal manera que existe una gran confusión. Durante mucho tiempo no hubo política social sobre la orientación profesional. Ahora que la hay, se necesita aclarar las áreas de servicio según las instituciones y tener reglas más éticas. El Department of Higher Education and Training (DHET), se enfoca en el asesoramiento y orientación en materia de información (Information Advice and Guidance), tal como aparece en Inglaterra. La pregunta es: ¿qué significa para Sudáfrica, sobre todo para los proveedores de la orientación profesional? Este artículo presenta muchos retos que tiene que enfrentar el campo de la orientación profesional. Queda claro que todavía falta mucho por hacer para que haya justicia social.

### Modelos innovadores

Investigadores muy involucrados y sabios en el campo de la orientación profesional han desarrollado nuevos modelos - tal como Kobus Maree y Van Der Westhuizen (2011) - haciendo hincapié en la transformación e indigenización de la Psicología en Sudáfrica (Ebersöhn, 2012). El discurso contemporáneo sigue el postmodernismo (Maree & Beck, 2004), una filosofía que avala la variedad de la verdad: que no hay una sola verdad para todos, sino que todos tenemos diferentes criterios sobre la verdad según nuestro punto de vista. El modelo nuevo de la orientación de carrera es para la post-modernidad (Maree y otros, 2008), una época nueva. También informan,

que será “un camino difícil hacia la esperanza” (Maree & Molepo, 2004: 47). Este camino hacia la esperanza, es un camino de justicia social, que sana y abre caminos al mundo de la igualdad; el mundo del trabajo decente para todos. Uno de los caminos que abrieron fue la fundación del Pace Career Centre (PACE) en 1991 con la meta de aportar información sobre los servicios de la orientación profesional. El modelo de PACE logra alcanzar a los alumnos en comunidades menos desarrolladas por encima de muchos otros programas (Pace Career Center, 2017).

Otro modelo fue desarrollado por el Departamento de Educación Superior basado en el concepto de *Khetha* -que significa elegir- que se encuentra en Isi Zulu y Sesotho, dos de los once idiomas oficiales de Sudáfrica. Se escriben igual y significan lo mismo (Bransony otros, 2015). Según Nevika Singh (2016), *Khetha* es una campaña en línea de ayuda para elegir una carrera y es una manera avanzada para jóvenes postescolares, quienes necesitan mucho de la orientación profesional.

## Metodología

La metodología de este artículo fue cualitativa-fenomenológica (Lin, 2013), iluminada por la filosofía postmoderna (Diéguez, 2006), el paradigma constructivista-interpretativo (Thanh & Thanh, 2015) y el diseño de caso auto etnográfico. En el ámbito etnográfico, se siguió su narrativa, que facilita la utilización de mi propia experiencia con la meta de politizar la experiencia humana y la búsqueda del sentido social de lo vivido por los alumnos quienes participan en las ferias (Ellis y otros, 2011). La auto-reflexión constituyó la manera básica de recolectar datos e ir formulando los temas de este estudio. La reflexión (Furman Langer y otros, 2007) fue sobre mis vivencias de las ferias de carreras que he dado por cuatro años, y cómo éstas contribuyen al desarrollo de modelos innovadores para una provisión de orientación profesional socialmente justa, que responde a las necesidades de estudiantes de escuelas en comunidades de bajos recursos. Analicé también los documentos, informes de las ferias (Bowen, 2009) y las notas y fotografías de lo que observaba (Mulhall, 2002); etnografía visual (Schwartz, 1989), sin la interferencia del uso de la cámara con fenómenos naturales. Mientras reflexionaba, tomaba nota y registraba en mi libro o en mi celular.

## Análisis de datos

La transcripción de datos fue hecha por el investigador en un tiempo de tres semanas. Los datos fueron analizados según el Análisis Fenomenológico Interpretativo (AFI) porque es un tipo idóneo para cuentos o narrativas, pensamientos y emociones acerca de experiencias personales (Palmer y otros, 2010). La AFI “busca ‘dar voz’ al fenómeno” de la investigación (Wagstaff y otros, 2014: 2), en este caso, la feria de carreras. Yo leía la transcripción varias veces y apuntaba notas de lo que llamaba mi atención en el margen de la página, siguiendo el método ideográfico de análisis sugerido por Smith,



Jarman y Osborne (1999). En el primer paso, busca uno temas en la transcripción, luego “se buscan conexiones entre temas preliminares para desarrollar temas generales” (Smith y otros, 1999: 222). Al final, surgieron los siguientes tres temas o ejes: las ferias de carreras brindan información beneficiosa, el empoderamiento de la comunidad trae sustentabilidad y la falta de armonización en la orientación profesional.

## Resultados

Presento los resultados de dichos ejes de manera breve. Las investigaciones cualitativas, suelen presentar resultados en forma de temas, para que así se evidencien las narrativas o historias de los participantes. En este caso mediante el estudio ideográfico teniendo en cuenta reflexiones, observaciones y análisis de documentos, así como de fotografías.

### ***Las ferias de carreras brindan información beneficiosa***

Mi experiencia con ferias de carrera desde hace más de diez años ha señalado que son beneficiosas para alumnos de bajos recursos donde no hay alcance suficiente de medios de comunicación, así como internet y radio. Las ferias son usadas como el vehículo para compartir información directamente con los alumnos. Es un día especial en el que los alumnos tienen la oportunidad de escuchar a distintos exponentes hablar sobre diferentes temas relacionados con el mundo del trabajo. Primero, la fundamentación, es hablar sobre el currículo y qué materia se relaciona con qué tipo de carrera. Luego sigue la charla sobre el sentido de sí mismo, el asunto que relaciona el carácter y habilidades sobresalientes de cada uno. Se comparte la información de las universidades que hay en el país y qué programas ofrecen. También hay información sobre los departamentos financieros y los requisitos relevantes para ayudar a los alumnos. Las ferias animan a los futuros estudiantes que construyen sus carreras según las necesidades de sí mismos, de los empleadores y del mercado laboral. Para los jóvenes no escolarizados, es importante seguir con el modelo de la carrera en la comunidad ya que, la mayoría que asistieron a aquel evento, señalaron que se beneficiaron porque muchas veces al no estar escolarizados nadie los toma en cuenta, aunque es necesario que ellos tengan la oportunidad de pensar sobre sus carreras.

### ***El empoderamiento de la comunidad trae sustentabilidad***

A partir de las ferias, hemos desarrollado programas de apoyo para la comunidad. Primero empezamos con los maestros, quienes se quedan con los alumnos después del evento de la feria. Muchas veces, los maestros reportan que aprovechan también para pensar y repensar sobre sus carreras. Ellos no tuvieron la oportunidad de ser orientados y, por lo tanto, sienten que están en carreras no deseadas. Pero con base en lo que aprenden de las ferias, van a poder a ayudar a los alumnos mejor que antes, mientras piensan en cómo van a mejorar sus carreras también.

La otra parte de la comunidad fundamental para nuestro programa, son los trabajadores de las bibliotecas comunitarias. Como centros de servicio, tienen que saber cómo ayudar a los alumnos a buscar información importante. Hemos tenido el primer entrenamiento este año (2017), donde los participantes desarrollaron páginas *web* donde van a comunicarse con los alumnos y poner información importante sobre carreras. Los que participaron, le dieron mucho sentido y expresaron una gran satisfacción sobre el apoyo. También hemos invitado a los líderes de la comunidad a las ferias, así como gente importante, con el anhelo de desarrollar sus comunidades y ayudar a los alumnos a salir adelante.

### ***Falta de armonización en la orientación profesional***

La reflexión que he tenido me lleva a la falta de armonización de la orientación profesional en Sudáfrica. Es difícil seguir el hilo conductor de la orientación desde la educación básica. La falta de política social fue en gran parte la base del problema de la desarmonización. Muchos proveedores de los servicios de orientación hacen cada quien lo suyo. No es fácil desagregar quién ofrece cual tipo de servicio. De la misma manera, no es fácil implementar el currículo de la orientación profesional, porque no queda claro cuál es el eje de Psicología de carreras en Sudáfrica.

### **Discusión de resultados**

El proceso de la orientación de carreras es a menudo entre un orientador y un individuo o grupos pequeños. Así, se supone que los que pueden asistir a estas sesiones tienen éxito sobre la elección de carreras. En Sudáfrica, la mayoría de alumnos en comunidades de bajo recursos no tienen la facilidad para asistir a sesiones de orientación, aunque lo necesitan. La mayoría de las escuelas marginadas no tienen maestros preparados para dar servicios de la orientación. Tampoco hay psicólogos en tales escuelas. Lo más alcanzable son las ferias de carreras, cuando las hay. Las ferias son como una alternativa a la falta de servicios en esas escuelas. La ventaja es que, en un solo día, el alcance es mayor que lo que uno hace con los individuos o grupos pequeños. La mayoría de las bibliotecas que hay en las comunidades de bajo recursos, no tienen información sobre las carreras. Muchos de ellos tienen libros de donación y materiales informativos, los cuales, muchas veces, no tienen ninguna relación con el contexto o el currículo del país. Durante las ferias, compartimos información pertinente al ingreso a las universidades, las materias que hay, el apoyo financiero que se puede encontrar y otro tipo de información para apoyar a los estudiantes.

Es importante que la comunidad forme parte de los que asisten a las ferias para aprender sobre las carreras. En este sentido, puede ser que les sirva a los padres de familia para poder apoyar a sus hijos en la elección, porque a veces son los propios padres quienes se constituyen en barreras cuando sus hijos eligen carreras. En

cuanto tienen la información apropiada, es factible tomar decisiones apropiadas, pero sobre todo en el apoyo a los hijos.

Los líderes de la comunidad también son relevantes para el proyecto de las ferias en comunidades de bajos recursos. El personal de las bibliotecas comunitarias juega un papel central, ya que permite seguir brindando la información, aún para los jóvenes que no asisten a las ferias. Es importante que los trabajadores de las bibliotecas comunitarias tengan talleres sobre la modalidad de información usando la tecnología e internet. Así, pueden ayudar a mucha gente a distancia.

La falta de armonización en el campo de la orientación profesional es algo global, pero es más profunda en algunos países. La desarmonización es una desventaja en un país tan complejo como Sudáfrica, por lo que es urgente armonizar la orientación profesional en el currículo, las materias en las escuelas, las universidades y otros espacios. Los proveedores también deben regularizar su provisión de servicios para el control y observación de la ética profesional. Es necesario pensar en los maestros de Sudáfrica porque la mayoría no tienen la preparación adecuada para acompañar en la orientación, y en la información, además es necesario el conocimiento en el campo de la Psicología en general. No cabe duda de que la educación, provisión de servicios de manera transdisciplinaria puede ser una gran ventaja para todos, en vez de pelear entre disciplinas hermanas para un mayor impacto de la intervención de la orientación profesional (Miles y Naidoo, 2017).

Sudáfrica es un país donde la mayoría de los jóvenes están entrampados en el desempleo, aunque muchos de ellos terminaron sus carreras universitarias. En el espíritu de la justicia social, cabe señalar que esta situación puede ser vista como una oportunidad de entrenar de nuevo, de manera especial y específica a los jóvenes desempleados en las materias de orientación para crear el empleo y, al mismo tiempo, ayudar a las comunidades de bajos recursos. También parece relevante desarrollar el espíritu empresarial entre los jóvenes. En el currículo revisado, habrá que enfatizar lo importante que es pensar en la innovación y creación del empleo entre los jóvenes y que los programas del gobierno favorezcan tal contexto.

## Conclusión

En este artículo, traté de reflexionar sobre la orientación profesional en mi país. La trayectoria de este campo fue de separación y discriminación entre los blancos y negros de Sudáfrica, siempre favoreciendo a los primeros. La base del sistema educativo fue un fenómeno político dirigido por el sistema del *apartheid*, cuya consecuencia fue la exclusión del niño negro y el menor desarrollo de servicios dirigidos a él. La orientación profesional requiere de un gran giro y mucho trabajo para cambiar las actitudes, los sistemas y el currículo. Se necesita también una armonización de la orientación en el currículo de la primaria, la secundaria, el bachillerato, las universidades

y otras instituciones. Este trabajo demostró los problemas que hay en la orientación profesional, pero asimismo señaló las oportunidades que hay, sobretodo, para los jóvenes desempleados. En conclusión, se supone que la armonización del campo de la Psicología, especialmente la orientación profesional, tiene el potencial necesario para aliviar la injusticia social resultado de los cambios políticos sudafricanos.

Enviado: 24-9-2017

1° Revisión recibida: 15-10-17

2° Revisión recibida: 28-10-17

Aceptado: 9-11-17

## Referencias

- Adato, M., Carter, M., y May, J. (2004). Exploring Poverty Traps and Social Exclusion in South Africa Using Qualitative and Quantitative Data [en línea] Recuperado de <<https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/events-documents/656.pdf>>
- Bowen, G. A. (2009). "Document analysis as a qualitative research method". En *Qualitative research journal*, 9(2), pp. 27-40.
- Carlsson, S. (2014). *Från idrott till Life Orientation: -enkvalitativ studie om idrottsämne-ställning på enskolor i Sydafrika*. Karlstadsuniversitet: s/d.
- Department of Higher Education and Training (2012). *Framework for Cooperation in the provision of Career Development (Information, Advice and Guidance) Services in South Africa*. Pretoria: Department of Higher Education and Training.
- Diéguez, A. (2006). "La ciencia desde una perspectiva postmoderna: Entre la legitimidad política y la validez epistemológica". Ponencia presentada en las *II Jornadas de Filosofía: Filosofía y política*. Málaga.
- Dovey, K. (1983). "Guidance and Counselling Services in the Republic of South Africa". *Personnel & Guidance Journal*, 61(8), s/p.
- Du Toit, R. y Van Zyl, L. (2012). *An Environmental Scan of Career Advice Services in South Africa 2012*. Pretoria: SAQA.
- Ebersohn, L. (2012). "Imagining career resilience research and training from an indigenous knowledge production perspective". En *South African Journal of Higher Education*, 26(1), pp. 800-812.
- Ellis, C., Adams, T. y Bochner, A. (2011). "Autoethnography: An Overview". En *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, 36(4) 138, pp. 273-290.
- Fiske, E. y Ladd, H. (2006). "Racial equity in education: How far has South Africa come? En *Perspectives in Education*, 24(2), pp. 95-108.

- Flederman, P. (2011). "A career advice helpline: a case study from South Africa". En *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 11(2), pp. 111-123.
- Furman, R., Langer, C. L., Davis, C. S., Gallardo, H. P. y Kulkarni, S. (2007). "Expressive, research and reflective poetry as qualitative inquiry: A study of adolescent identity". En *Qualitative Research*, 7(3), pp. 301-315.
- Govender, J. (2016). "Social justice in South Africa". *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, 16(2), pp. 237-258.
- International Labour Organization, 2017. *World Employment and Social Outlook: Trends 2017*. International Labour Office-Geneva: ILO.
- Jansen, J. (1990). "Curriculum as a Political Phenomenon: Historical Reflections on Black South African Education". En *The Journal of Moreno Education*, 59(2), pp. 195-206.
- Jones, S. (2016). *South Africa faces career guidance challenges - Artisan Training Institute* [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/21LfMi>>
- Kay, L. E., y Fretwell, D. H. (2003, April 15). *Public policies and career development: A framework for the design of career information, guidance and counselling services in developing countries (Country Report on South Africa)*. Washington, DC: World Bank.
- Keevy, J., Steenekamp, S. y West, P. (2012). "Career development within the context of the South African National Qualifications Framework". En *South African Journal of Higher Education*, 26(4), s/p.
- Lin, C. S. (2013). "Revealing the 'essence' of things: Using phenomenology in LIS Research". En *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries (QQML)*, 4, pp. 469-478.
- Maree, J. G. (2009). "Career counselling in the 21st century: South African institutions of higher education at the crossroads". En *South African Journal of Higher Education*, 23(3), pp. 436-458.
- Maree, J. G. y Beck, G. (2004). "Using various approaches in career counselling for traditionally disadvantaged (and other) learners: some limitations of a new frontier". En *South African Journal of Education*, 24(1), pp. 80-87.
- Maree, K., Ebersohn, L. y Vermaak, B. (2008). "Confronting the effects of unemployment on achievement motivation: The case for postmodern career facilitation". En *Perspectives in Education*, 26(3), pp. 55-68.
- Maree, J. G. y Molepo, J. M. (2004). "Facilitating post-modern career counselling in the Limpopo province of South Africa: A rocky ride to hope". *Australian Journal of Career Development*, 13(3), pp. 47-54.
- Maree, J. G. y Westhuizen, C. (2011). "Professional counseling in South Africa: A landscape under construction". En *Journal of Counseling & Development*, 89(1), pp. 105-111.

- Miles, J. y Naidoo, A. V. (2017). "The impact of a career intervention programme on South African Grade 11 learners' career decision-making self-efficacy". En *South African Journal of Psychology*, 47(2), pp. 209-221.
- Molteno F. (1984). "The historical foundations of the schooling of black South Africans". En Kallaway P. (Ed.), *Apartheid and education: Education of black South Africans*. Johannesburg: Ravan Press.
- Mulhall, A. (2003). "In the field: notes on observation in qualitative research". *Journal of advanced nursing*, 41(3), pp- 306-313.
- Mncayi, P. y Dunga, S. H. (2016). "Career choice and unemployment length: A study of graduates from a South African university". En *Industry and Higher Education*, 30 (6), pp. 413-423.
- Nkomo, M. (1981). "The contradictions of Bantu education". En *Harvard educational review*, 51(1), pp. 126-138.
- Nzeleni, L. (2015). Provision of Guidance and Counselling Services in the Schools in the Transkei Sub-Region of the Eastern Cape [Doctoral dissertation, University of South Africa].
- Pace Career Center, (2017). PACE SERVICES [en línea] Recuperado de <<http://www.pacecareers.com/services.html>>
- Palmer, M., Larkin, M., de Visser, R. y Fadden, G. (2010). "Developing an interpretative phenomenological approach to focus group data". En *Qualitative Research in Psychology*, 7(2), pp. 99-121.
- SAQA (2012). *An environmental scan of career advice services in South Africa*, [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/vKYZGT>>.
- Schwartz, D. (1989). "Visual ethnography: Using photography in qualitative research". En *Qualitative sociology*, 12(2), pp. 119-154.
- Sears, S. (1982). "A definition of career guidance terms: A National Vocational Guidance Association perspective". *Vocational Guidance Quarterly*, 31(2), pp. 137- 143.
- Seekings, J. (2011). "Poverty and inequality in South Africa, 1994-2007". En *After Apartheid: Reinventing South Africa*, 21, s/p.
- Sefotho, M. (2017). "Visiones de la orientación en Sudáfrica: Un viaje de injusticia social". En *Revista Latinoamericana de Orientación y Desarrollo Humano* [en línea] . Recuperado de <<https://goo.gl/rbb4T1>>
- Singh, N. (2016). *Career guidance needs of post-secondary learners who utilised a career advice services helpline*. University of Pretoria: Master's dissertation.
- Smith, J.A., Jarman, M. y Osborne, M. (1999). "Doing Interpretative Phenomenological Analysis". En M. Murray y K. Chamberlain (Eds.) *Qualitative Health Psychology: Theories and Methods*. London: Sage.
- Spaul, N. (2013). "Poverty & privilege: Primary school inequality in South Africa". En *International Journal of Educational Development*, 33(5), pp. 436-447.

- Taylor, N. y Muller, J. (2014). "Equity deferred: South African schooling two decades into democracy". En *Closing the Achievement Gap from an International Perspective*. Springer Netherlands.
- Thanh, N. C. y Thanh, T. T. (2015). "The interconnection between interpretivist paradigm and qualitative methods in Education". En *American Journal of Educational Science*, 1(2), pp. 24-27.
- Van Der Berg, S. (2011). "Current poverty and income distribution in the context of South African history". En *Economic History of Developing Regions*, 26(1), pp. 120- 140.
- Viljoen, D. J. y Maseko, N. (2013). Perceived causes of poverty of the post-apartheid generation. S/d.
- Wagstaff, C., Jeong, H., Nolan, M., Wilson, T., Tweedlie, J., Phillips, E., Senu, H. y Holland, F. (2014). "The Accordion and the Deep Bowl of Spaghetti: Eight Researchers' Experiences of Using IPA as a Methodology". En *The Qualitative Report*, 19(24), pp. 1-15. [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/5xJEbu>>
- Watson, M. (2010). "Career psychology in South Africa: Addressing and redressing social justice". En *Australian Journal of Career Development*, 19(1), pp. 24-29.
- Yu, D. (2013). "Youth unemployment in South Africa revisited". En *Development Southern Africa*, 30(4-5), pp. 545-563.





# CAREER GUIDANCE IN SOUTH AFRICA AS A SOCIAL JUSTICE TRAVESTY

*Maximus Monaheng Sefotho \**

## Abstract

This article covers the subject of career guidance in South Africa. The education of the black people is contextualized in social injustices from the time of the system of apartheid to the present day. The question this research answered was: How do the experiences of career fairs for students living in poor communities contribute to innovative models for provision of socially just career guidance? The methodology was qualitative-phenomenological with the auto-ethnographic case design. The apartheid system was designed to hold back black people. The architect of that system once declared a political and systematized exclusion of the black child through the Bantu education system for the black people who were neglected. In this article I show how career guidance was a system used by the government to marginalize the black child. Even today, psychology is still used as a tool to subjugate black students. A great majority of them do not access educational programs in disciplines such as psychology with a consequence of a smaller number of black lecturers in the field of career guidance. This journey of social injustice lies at the center of the educational system to this day, and as a measure towards decolonization and inclusion, the status quo has to change because it is a social justice travesty.

**Keywords:** Career guidance, social justice, youth unemployment, travesty

## Introduction

The “political phenomenon” dominated traditional South African education, where education for the blacks from the 1650s, the 1800s and the natives of the 1920s to the present, was characterized by social injustice concerning native education that referred only to the black child and “[...] was characterized by a rapid structural deterioration of the black schools” (Jansen, 1990: 196). The apartheid government “has used higher education as a tool to promote a separate development policy” (Nkomo, 1981: 126) which led to the development of Bantu Education for (black Africans). It was President, Hendrik Verwoerd, known as the 1953 architect of apartheid, who said

---

\* Universidad de Pretoria, Sudáfrica. E-mail: max.sefotho@gmail.com

that “there is no place [for the African] in the European community [white] above the level of certain forms of labour” (in Flederman, 2011: 22). According to Verwoerd, the African black child, should not have opportunities to be educated at levels above the artisan and should only remain as a laborer, without access to university education:

There is no space for him [the “native”] in the European Community over certain forms of labour...for this reason, it is of no avail for him to receive a training which has as its aim absorption in the European Community, where it cannot be absorbed. Until now he has been subjected to a school system which drew him away from his own community and misled him by showing him the greener pastures of the European society in which he was not allowed to graze (in Molteno, 1984: 92-93).

As a result of Bantu education, the black child with lower quality education remained in a systematized and sustainable “poverty trap” (Spaull, 2015: 35). The poverty of the country’s black people can be directly linked to apartheid (Seekings, 2011), because “in South Africa, institutionalized discrimination has exacerbated poverty and inequality” (Viljoen & Maseko, 2013: 74). The poverty trap is the “strongest legacy of ineffective social capital and blocked opportunities” for a black child (Adato et al., 2004: 1), since “the school system that serves 80% of the population is built on weak foundations and continues to provide poor quality learning outcomes” (Taylor & Muller, 2014: 226), the black child does not have to do anything with mathematics and science, therefore, does not need to study them.

Career guidance in South Africa is supposed to be subsumed under life orientation; it suffers the same misfortune as Bantu education. According to Lara Kay and David Fretwell (2003), “Prior to 1990, the Department of Manpower (which was renamed Department of Labor in 1994) was responsible for providing white-collar jobs and career guidance services exclusively for white people. Black labor was controlled through restrictions of free movements of black workers, which restricted movement and access to employment only reserved for the whites.

The services offered to whites by the Department of Human Resources prior to 1990 included:

- Individual career guidance services using the evaluation by psychometric instruments that tested skills, interests, values as well as interviews. It focused on students aged 16 or older to help them choose tertiary studies.
- Career counseling services for people with disabilities to help them choose appropriate courses that were funded by the Department of Disability Scholarship Plan.
- The publication of *My Career*, information guide of university careers.
- “The Mentor”, counseling of the computer and information careers.
- The development and standardization of a departmental fitness test battery, known as the Manpower Fitness Test Battery.
- Career adjustment services for government officials who had problems with their jobs in the Public Service.

These services were exclusively for white students and nothing for blacks; causing much confusion among professionals. This confusion is part of the white assertion in which career guidance, introduced for the first time in the 1930s in South Africa, was the privilege of whites (Dovey, 1983). Therefore, they protect this privilege to this day, but in subtle ways. Career guidance was foreign to the black child and an instrument of the government of apartheid to subjugate the black students. Consequently, there was great abandonment of the discipline in the black schools which affects the education system until today. Career guidance in the black schools exacerbated even more the discrimination of the black child. According to Govender (2016, p. 247), “inequality persists and is increasing”. This scenario also exists in the professionalization of career guidance. Due to the high quality of requirements for entering this field, black candidates encounter many challenges. First of all, the quality of education they received in high school did not adequately prepare them to enter high-quality careers, as predicted by Verwoerd. Through the democratic government in 1994, South Africa took a stand on career development as a generic concept that covers the political imperative for career guidance, counseling and information, through the introduction of a national system of career development (Keevy et al., 2012).

Career development is seen as a lifelong inclusive process, “the total constellation of economic, sociological, psychological, educational, physical, and random factors that shape the career” (Sears, 1982: 139). However, there is still great confusion in South Africa (Maree & Westhuizen, 2011); universities, curriculum, practice and research emphasize career counseling, while the social context emphasizes career guidance, and policy focuses on career development (Sefotho, 2017: n. p). Those who offer these services also appear to be confused and there are always conflicts about the scope of practice.

At present, in the educational psychology programs, more white students are found accessing places to study in the Universities. In this field, professionals are mostly white, who may not understand the different cultures of the black populations. Many of these professionals:

[...] open private psychology businesses, that is, only the people with resources access their services. Therefore, most black people do not have access to career guidance services. Among the eleven official languages of South Africa, only English and Afrikaans are, for the most part, languages used in therapy and psychological services (Sefotho, 2017: n. p).

However, most students, not using English as their first language, are having difficulty communicating in this language (Maree & Westhuizen, 2011). The tests are in general not from South Africa, which overall, results in harm to children subjected to these. Added to this, the lack of services marginalizes black people, which amount to educational inequality and social injustice (Fiske & Ladd, 2006).

## **Towards a new direction**

With a shift from the apartheid government to democracy, black people entered a difficult period. For the most part, the changes were mainly emotional and perhaps not good for the country; for example, drastic changes in the education system, removing everything related to apartheid, including school guidance and putting career guidance under Life Orientation as a non-examinable subject. In this regard, Sean Jones states:

[...] Career guidance remains a poorly developed competence in our society “because” as of From 1967, guidance was a compulsory subject in white schools, and in 1981, guidance teachers were appointed in Black schools as part of reforms aimed at quelling rising Black unrest. (Nzeleni, 2015: 24).

But, the black teachers were not trained in the field of career guidance, so they lack correct and adequate preparation in these fields.

## **The new direction**

The new educational direction should be toward a vision of social justice (Fledderman, 2011). The government commissioned the Minister of higher education and training to create a system that is in line with the needs of the people in their diversity. South Africa is the most diverse country in the world, but the development of career guidance services is scarce, yet it is important for the government to implement the change project with awareness and morality (Watson, 2010). This new vision had as its starting point to combat fragmentation in the field of career guidance:

In 2012, the Department of Higher Education and Training (DHET), in collaboration with The South African Qualifications Authority (SAQA), assumed leadership and development a policy framework for the management and access of information and services of career development in South Africa (SAQA, 2012: 8).

The year before in 2011, the International Career Guidance Conference was held in South Africa for the first time on the African continent, as a fundamental step in the development of the discourse on career guidance.

In 2012, the Framework for Cooperation in the provision of Career Development (Information, Advice and Guidance) Services in South Africa was developed. To avoid any confusion in relation to important concepts, it was decided to settle for “Career Development” which includes lifelong guidance for learning and work and relates to the political agendas linked to the lifelong learning, development and social inclusion.

To avoid errors of interpretation or confusion, Du Toit and Van Zyl (2012) clarify that:

In terms of career information, guidance and counselling, the National Curriculum Statement Grades R to 12 (January 2012) and the Curriculum and Assessment

Policy Statement for Life Orientation Grades 10 to 12 (January 2012) are relevant. The National Curriculum Statement Grades R to 12 makes provision for a subject called “Life Skills” in the foundation, intermediate and senior phases of school. This subject consists of the following themes: beginning knowledge (only in the foundation phase); and creative arts, physical education, and social and personal wellbeing (in all the phases). The Curriculum and Assessment Policy Statement for Life Orientation Grades 10 to 12 provides the framework for career development during the last three years of school. Career development is one of six topics (called “careers and career choices”) in the subject called “Life Orientation” (p. 30).

In good faith, the government does its best to resolve social injustice that resulted from apartheid. The education system is one of the most complex in the country, due to its diversity but also, fundamentally, because it continues to suffer inequality. Although career counseling appears to be a government priority, policy implementation takes a long time. Today, there are the following models and documents about policies related to career guidance:

1. Framework for Cooperation in the provision of Career Development (Information, Advice and Guidance) Services in South Africa (2012).
2. Competency Framework for Career Development Practitioners in South Africa (2015).

Therefore, the curriculum is expected to cover career development under the following areas:

**Table 1. Types of training**

Provider – Proveedor	Type - Tipo	
Higher Education Educación Superior	Career Counselling Consejería de Carrera	Career Guidance Orientación Profesional
General and Further Education and Training Formación general y posterior	Career Guidance Orientación profesional	Life Orientation Orientación de la vida Learner Support Apoyo al alumno
Trades and Occupations	Career development Desarrollo profesional	Career pathing Carrera profesional

**Youth unemployment**

Youth unemployment is an international problem. The global forecast indicates that there will be vulnerable employment of 1.4 billion people in 2018 (International

Labor Organization, 2017). The situation of young people is still growing fast and they are most affected because “they do not have enough networks to obtain information about employment opportunities, as well as financial resources and mobility to look for work” (Yu, 2013: 545). In South Africa, unemployment is often linked to poverty among the majority of young blacks as a result of apartheid (Van der Berg, 2011). It also exists among young people with university qualifications, even though they were studying with the goal of finding work. Mncayi and Dunga point out that:

A graduate’s employment prospects seem to depend on the specific degree qualification held rather than merely on the achievement of a tertiary qualification [...] available jobs are outweighed by the number of graduates coming out of universities every year ... It may therefore be that graduate unemployment is at least partly a function of uninformed career choices (2016: 414).

My experience of four years also shows that youths from less-resourced, low-income contexts had no opportunities to take advantage of counseling services. It is not clear why not? The government has developed many support programs such as *Ketha*, which means; choose, and a telephone or Internet-based approach called the Help Desk for Professional Counseling (Flederman, 2011). The most important program in terms of scope appears to be radio. However, it seems that these services do not reach young people in their contexts, just as the government expected. Therefore, Mncayi and Dunga indicate that: “Perhaps, then, the career guidance services offered are not well adapted to the needs of the students” (2016: 414). Based on this, Maree (2009) considers that there is a lack of vision in the field of career guidance. I then review the counseling services in South Africa.

### **Career development services**

According to SAQA (2012, p. 9), career development services offered in South Africa are found in the following areas:

- I) Schools — General Education and Training (GET) and Further Education and Training (FET);
- II) FET colleges;
- III) Higher education and training institutions (universities and universities of technology);
- IV) Public employment services;
- V) Sector Education and Training Authorities (SETAs);
- VI) Statutory bodies;
- VII) Non-governmental services;
- VIII) Private services.

With this number of providers, it is not clear who offers what kind of services, so there is a lot of confusion. For a long time, there was no policy on career guidance.

Now that there is policy, what remains is to demarcate and clarify areas of service provision according to the providers and the ethical guidelines they must adhere to. The Department of Higher Education and Training (DHET), focuses on Information Advice and Guidance, following the career guidance model of England. The question is: what does it mean for South Africa, especially for career guidance providers? This article presents many challenges facing the career guidance field. It is clear that much still remains to be done for there to be social justice in this field.

### Innovative models

Researchers who are very knowledgeable and involved in the field of career development have developed new models - such as Maree and Van DerWesthuizen (2011) - emphasizing the transformation and indigenization of psychology in South Africa (Ebersöhn, 2012). Contemporary discourse follows postmodernism (Maree & Beck, 2004), a philosophy that supports the variety of truth: that there is not one truth for all, but that we all have what is truth according to our point of view. The new model of career orientation is for post-modernity (Maree et al., 2008), a new era. These researchers also warn that it will be "a difficult road to hope" (Maree & Molepo, 2004: 47). This road to hope is a pathway towards social justice, which heals and opens routes to the world of equality and the world of decent work for all. One of the paths opened was the founding of the Pace Career Center (PACE) in 1991 with the goal of providing information on career guidance services. The PACE model manages to reach students in less developed communities over many other programs (Pace Career Center, 2017).

Another model was developed by the Department of Higher Education based on the concept of *Khetha* - which means to choose - that is in IsiZulu and Sesotho; two of the eleven official languages of South Africa. *Khetha* written the same and mean the same thing in these languages (Bransony et al., 2015). According to Singh (2016), *Khetha* is an online campaign to help choose a career and is an advanced way for post-school young people, who need a lot of career guidance.

### Methodology

The methodology that informed this article was qualitative-phenomenological (Lin, 2013), illuminated by postmodern philosophy (Diéguez, 2006), the constructivist-interpretative paradigm (Thanh & Thanh, 2015) and auto ethnographic case design. In the ethnographic field, the researcher's narrative was followed; which facilitates the use of my own experience with the goal of politicizing the human experience and the search for the social sense of experiences of the students who participate in career fairs (Ellis et al., 2011). Self-reflection was the basic way of collecting data and formulating the themes of this study. Reflection (Langer et al., 2007) was about my experiences

at the career fairs that I have given for four years and how they contribute to the development of innovative models for a provision of socially just career guidance that responds to the needs of students of schools in less-resourced communities. I also analyzed documents, trade show reports (Bowen, 2009) and notes and photographs of what I observed (Mulhall, 2002); visual ethnography (Schwartz, 1989), with no interference from camera use with natural phenomena. As I pondered, I took notes and recorded them in my book or on my cell phone.

## **Data analysis**

The transcription of data was done by the researcher in a space of three weeks. The data were analyzed according to the Interpretive Phenomenological Analysis (AFI) because these are ideal types for stories or narratives, thoughts and emotions about personal experiences (Palmer et al., 2010). The AFI “seeks” to give voice to “the phenomenon” of research (Wagstaff et al., 2014: 2), in this case, the career fair. I read the transcripts several times and wrote notes of what caught my attention in the margin of the page, following the ideographic method of analysis suggested by Smith, Jarman and Osborne (1999). In the first step, I searched for transcription issues then, “look for connections between preliminary topics to develop general themes” (Smith et al., 1999: 222). In the end, the following three themes emerged: career fairs provide beneficial information, community empowerment brings sustainability and lack of harmonization in career guidance.

## **Results**

I present the results of these themes briefly. Qualitative research usually presents results in the form of topics, so that the narratives or stories of the participants are evidenced. In this ideographic case, themes emerged in this study case and were formed from reflections, observations and analysis of documents, as well as photographs.

### ***Career fairs provide beneficial information***

My experience with career fairs for more than ten years has indicated that they are beneficial for less-resources students where there is insufficient media coverage, as well as the internet and radio. Fairs are used as the vehicle for sharing information directly with students. It is a special day in which students have the opportunity to listen to different exponents talk about different topics related to the world of work. First, the rationale is to talk about the curriculum and match subject to types of careers. Then follows the talk about the sense of self, the issue that relates the character and outstanding abilities one possesses. Sharing the information about the universities in the country and what programs they offer is crucial. There is also information about financial departments and relevant requirements to help students. Fairs encourage future



students who build their careers according to the needs of themselves, employers and the labor market. In order to reach young people who are not in school, it is important to follow the model of *careers on the street*, since many who attended that event said that they benefited because many times nobody takes them into account, although it is necessary that they have the opportunity to think about their careers.

### ***Community Empowerment Brings Sustainability***

From the fairs, we have developed support programs for the community. First we start with the teachers, who remain with the students after the career fair event. Many times, teachers report that they also use to think and rethink about their careers. They did not have the opportunity to be oriented and, therefore, some feel that they are in wrong careers. But based on what they learn from fairs, they will be able to help students better than before, while they think about how they will improve their careers as well.

The other part of the community fundamental to our program, pertains to the workers of community libraries. As service centers, libraries need to know how to help students look for important information. We had the first training this year (2017), where participants developed web pages where they will communicate with the students and put important information about careers. Those who participated made a lot of sense and expressed great satisfaction about the support. We have also invited community leaders to fairs, as well as important people, with the eagerness to develop their communities and help students to succeed.

### ***Lack of harmonization in vocational guidance***

The reflection I have had led me to the lack of harmonization of career guidance in South Africa. It is difficult to follow the thread from basic education and what has to happen in relation to guidance. The lack of career guidance policy was largely the basis of the problem of disharmony. Many providers of counseling services do their own thing and it is not easy to disaggregate who offers what kind of service. In the same way, it is not easy to implement the career guidance curriculum, because it is not clear what is the focus of career psychology in South Africa.

## **Discussion of the results**

The process of career guidance is often between a counselor and an individual or small groups. Thus, it is assumed that those who can attend these sessions become successful in choosing careers. In South Africa, most students in less-resourced communities do not have the means to attend counseling sessions, although they do need it. Most marginalized schools do not have teachers trained to provide counseling services. Nor are there psychologists in such schools. One of the most feasible ways to reach these students is through career fairs. Career fairs are an alternative to the lack of services in remote schools. The advantage is that, in a single day, the reach is greater than what one does with individuals or small groups. Most libraries in less-re-

sourced communities do not have information about careers. Many of them have book donations which often have no relation to the country's context or curriculum. During the fairs, we share information relevant to the entrance to the universities, the subjects that are there, the financial support that can be found and other information to support the students.

It is important that the community be part of those who attend fairs to learn about careers. In this sense, it may be helpful for parents to support their children in the choice, because sometimes it is the parents themselves who become barriers when their children choose careers. Once they have the appropriate information, it is possible to make appropriate decisions, but especially in supporting the children.

Community leaders are also relevant to the career fairs project in less-resourced communities. The staff of the community libraries plays a central role, since it allows continuation of providing the information, even for the young people who do not attend the fairs. It is important that community library workers have workshops on the dissemination of information using technology and the internet. Thus, they can help many people at a distance.

The lack of harmonization in the field of career guidance is global, but it is deeper in some countries. Disharmonization is a disadvantage in a country as complex as South Africa, so it is urgent to harmonize career guidance in the curriculum, subjects in schools, universities and other spaces. Suppliers must also regulate their provision of services for the control and observation of professional ethics. It is necessary to think of guidance teachers in South Africa because most do not have the proper training and harmonization is also much needed in the field of psychology in general. There is no doubt that education; provision of services in a transdisciplinary way, can be a great advantage for all instead of fighting between sister disciplines for a greater impact of career guidance intervention (Miles & Naidoo, 2017).

South Africa is a country where most young people are trapped in unemployment, although many of them finished their university degrees. In the spirit of social justice, it should be noted that this situation could be seen as an opportunity to *re-train*, in a special and specific way, young unemployed people in the areas of guidance to create employment and, at the same time, to help less-resourced communities. It also seems relevant to develop entrepreneurship among young people. In the revised curriculum, it will be vital to emphasize how important it is to think about innovation and job creation among young people and that government programs favor such a context.

## Conclusion

In this article, I tried to reflect on career guidance in my South Africa. The trajectory of this field was one of separation and discrimination between the whites and blacks, always favoring the former. The basis of the educational system was a political phenomenon led by the apartheid system, whose consequence was the exclusion of the black child and less development of services aimed at him. Career guidance requires

a great turnaround and a lot of work to change attitudes, systems and curriculum. There is also a need for harmonization of career guidance in the curriculum of primary, secondary, high school, universities and other institutions. This work demonstrated the problems of career guidance, but also pointed out the opportunities that exist, especially, for unemployed youth. In conclusion, it is assumed that the harmonization of the field of psychology, especially career guidance, has the potential to alleviate the social injustice resulting from South African political changes.



# FACTORES PERSONALES Y SOCIALES, RECONOCIDOS POR INGRESANTES EN LA ELECCIÓN DE CARRERA DE PSICOLOGÍA

*Alicia Stabile\* - Carmen Clark\*\* & Ricardo Hernández\*\*\**

## Resumen

### **Introducción**

La elección de carrera se encuentra atravesada por diferentes factores vinculados a la problemática vocacional: motivos de elección, las preferencias e intereses, las identificaciones, las expectativas y las necesidades individuales, sociales y contextuales. El reconocimiento de estos aspectos contribuye al logro de la satisfacción, la permanencia y el compromiso con la carrera.

### **Objetivo**

Describir factores personales y sociales en la elección de carrera, en una muestra de ingresantes a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Cohorte 2016.

### **Metodología**

Se llevó a cabo un estudio de tipo cuantitativo, descriptivo y transversal (Hernández Sampieri y otros, 2006). Muestreo no probabilístico, de tipo accidental. Análisis de datos: SPSS. 20.

### **Instrumento**

El instrumento utilizado fue una encuesta semiestructurada-auto administrada.

### **Resultados**

La muestra es de 136 estudiantes, del Curso de Nivelación Extendido 2016, de entre 17 y 58 años, con una media de edad 22 años. El 75,7 por ciento de la muestra corresponde al género femenino. El 58,8 por ciento es de Córdoba, mientras que el 41,2 por ciento proviene de otras provincias argentinas. Con respecto a lo laboral, el 21,3 por ciento actualmente trabaja y el 40,4 por ciento manifestó necesitar trabajo

---

\* Dra. en Ciencias de la Salud. Docente e Investigadora, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. E-mail: carmenstabile@yahoo.com.ar

\*\* Especialista en Adolescencia mención Psicología del Desarrollo. Docente e Investigadora, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. cgpsico@hotmail.com

\*\*\* Adscripto a la Cátedra. Becario del Departamento de Acompañamiento a las Trayectorias Académicas Estudiantiles. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. riky.m.hernandez@gmail.com

para poder estudiar. Los motivos más frecuentes considerados para elegir la carrera fueron: 12,1 por ciento ayudar a la gente, el 11,6 por ciento intereses en la temática y el 11,3 por ciento, motivación por escuchar a las personas.

### **Conclusión**

Los aspectos considerados corresponden a motivaciones, a intereses y a expectativas provenientes del contexto social de pertenencia: la familia, la escuela y el grupo, entre otros. El sentimiento de logro personal, la vocación e interés por la carrera y el trabajo con las personas, son los aspectos más valorados entre los encuestados. La necesidad de conocer estas particularidades permitirá construir e implementar intervenciones más acordes a las necesidades educativas de los estudiantes y articular con espacios institucionales de la Facultad.

**Palabras claves:** Ingresantes, Factores Intervinientes, Motivos, Elección,

## **Introducción**

El contexto actual se encuentra caracterizado por profundas transformaciones ocurridas en la estructura económica y social, que incluyen una acelerada transformación producida por el avance científico tecnológico. Las características de este contexto se convierten en una temática relevante para la orientación vocacional, que se deberán conocer y atender si se pretende acompañar a las personas en la tarea de elegir un proyecto educativo laboral. Esto requiere de un posicionamiento desde una perspectiva compleja frente al contexto y un análisis de las posibilidades, de las oportunidades y de las dificultades que lo caracterizan.

En tal marco, el acceso a la Educación Superior (ES) es un problema apremiante en Argentina y en diversos países de América Latina, como también lo es la permanencia y las posibilidades de egreso. El tramo de ingreso a las carreras de nivel superior, especialmente en las Universidades Públicas del país, se encuentran fuertemente atravesados por problemáticas de desgranamiento, de retraso y de abandono que impactan en los sujetos y en las instituciones (Gessaghi & Llinás, 2005).

El "ingreso" a un estudio superior representa una ruptura con relación a trayectos escolares previos, implica para el estudiante un movimiento subjetivo para posicionarse en una nueva institución con lógicas de funcionamiento diferentes e incorporar la autogestión como forma de transitarla. En cuanto a ello, investigaciones en el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba dan cuenta que:

En el ingreso a la Universidad se ponen de manifiesto las diferentes trayectorias, las ventajas y las desventajas relativas a los alumnos, las definiciones y las indefiniciones construidas socialmente, pero vivenciadas y percibidas sólo como personales. El futuro

se redimensiona: la reiterada postergación en la elección de las carreras-u otras prácticas posibles-, que se agudiza en el último año de la secundaria, desemboca en una elección débil, dónde aún no hay necesidad de anticipaciones (Ortega, 2008: 17).

Estas diferentes trayectorias se agudizan en el ingreso a la carrera, en el primer contacto de los estudiantes con la institución educativa, la cual espera que ellos pongan en práctica recursos personales, sociales y educativos para lograr la adaptación y permanencia en el nuevo sistema educativo.

Al respecto, expresa Flavia Terigi (2009) que las trayectorias escolares reales o formales que comprenden el recorrido que diseña la institución para un “único” alumno, se diferencian de las trayectorias escolares reales, en donde se consideran los trayectos como procesos dinámicos que los alumnos de forma particular construyen y que distan de la trayectoria formal prescrita por la institución.

En la misma línea de investigación, Sandra Carli (2012), entre otros autores, ha profundizado en las experiencias de los estudiantes universitarios, haciendo foco en los itinerarios que realizan, sus reflexiones y sus relatos de vida acerca del tránsito en la Universidad Pública. En sus investigaciones, destaca que las trayectorias reales implican distintos modos en que los estudiantes transitan su vida universitaria, fuertemente vinculados a los contextos históricos y al ámbito institucional que posibilita o no estos trayectos.

La presente investigación expone un adelanto de resultados de un estudio efectuado con una muestra de ingresantes a la carrera de Psicología que asistieron al curso de nivelación extendido en el 2016. En el marco del proyecto de investigación avalado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología (Secyt) “ANÁLISIS DE LOS FACTORES INTERVINIENTES EN EL PROYECTO EDUCATIVO DE LOS INGRESANTES A LA CARRERA DE PSICOLOGÍA”, el estudio busca aportar información para conocer y para analizar los factores personales y sociales que atraviesan la elección del proyecto educativo. Dado que en los últimos años ha ido en aumento la matrícula de la Licenciatura en Psicología -según estadísticas de la UNC- colocándola entre una de las carreras más demandadas, diversos autores han analizado temáticas con relación a factores que intervienen en el ingreso universitario, como el análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social, llevada a cabo en Chile (Donoso & Schiefelbein, 2007), factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología y psicopedagogía (Renault y otros, 2008) y análisis de los factores interactuantes en la problemática vocacional abordada desde la promoción de la Salud (Stabile, 2012), dan cuenta de los diversos factores que afectan la trayectoria educativa de los estudiantes universitarios.

Identificar los diferentes factores vinculados a la problemática vocacional, tales como los motivos de elección, las preferencias e intereses, las identificaciones, las expectativas y la articulación de ello con las necesidades individuales, sociales y contextuales, permite intervenir desde un enfoque preventivo y plantear dispositivos de intervención acordes a las trayectorias reales de los estudiantes.

Desde este punto de vista, Diana Aisenon (2002) considera central fomentar la creación de alternativas que posibiliten, tanto el crecimiento personal como la apertura a una realidad que promueva la inserción de los sujetos en la comunidad y en el contexto socio-económico actual. Desde una perspectiva preventiva, la orientación vocacional tiene como objetivo trabajar en el aprendizaje de las elecciones y en el desarrollo personal íntimamente vinculado a lo institucional, lo educativo y lo social, apoyado en las necesidades políticas y económicas del contexto.

## **2. Objetivo general**

Describir factores personales y sociales en la elección de carrera, en una muestra de ingresantes a la Facultad de Psicología de la UNC (Cohorte 2016).

### **Objetivos específicos**

Describir las características socio demográficas en una muestra de ingresantes que realizan el curso extendido de nivelación.

Explorar los motivos de elección de carrera que expresan los estudiantes que asisten al curso extendido de nivelación.

Reconocer las fuentes de información consultadas e indagar la asistencia recibida para la elección de carrera reconocida por los estudiantes que realizan el curso extendido de nivelación.

## **3. Metodología**

### **a. Diseño**

Se llevó a cabo un estudio de tipo cuantitativo, descriptivo y transversal (Hernández Sampieri y otros, 2006).

Muestreo no probabilístico, de tipo accidental.

### **b. Instrumento**

El instrumento utilizado fue una encuesta semiestructurada-auto administrada, validada previamente, en un estudio efectuado a los aspirantes a la carrera de Medicina (UNC), (Stabile,2012). Está conformado por 45 *ítems*, con opciones múltiples en sus respuestas, en el cual se abordan cuatro dimensiones: datos sociodemográficos; factores que el sujeto reconoce como intervinentes en la elección; realización de proceso de Orientación Vocacional y elecciones y la dimensión proyecto de vida (personal, profesional, laboral).



El estudio piloto se propone revisar la encuesta y adecuarla para ser aplicada a una muestra de ingresantes de la carrera de Psicología (Cohorte 2017).

### **c. Procedimiento**

Para la conformación de la muestra se recurrió a estudiantes que asisten al curso de nivelación extendido de la Facultad de Psicología. Al ser un estudio preliminar, se priorizó las posibilidades de acceso a la muestra, dado que concurda con el objetivo de la investigación.

Inclusión de los casos: se decidió incluir a aquellos estudiantes que se encontraban realizando en el curso de nivelación al momento de la recolección de los datos, excluyendo del estudio a aquellos estudiantes que, por diversos motivos, no han cumplimentado la mayor parte del cuestionario administrado o no se encontrasen presentes los días de administración de los protocolos.

Se aplicó la encuesta a los estudiantes de dos comisiones de trabajos prácticos del curso de nivelación extendido, en el 2016. Durante la administración, se les explicó el objetivo de la investigación y se les aclaró que es un instrumento autoadministrado, anónimo y voluntario, previa aceptación y firma del consentimiento informado.

Los datos relevados en esta investigación fueron sistematizados y analizados cuantitativamente por medio del sistema estadístico informático SPSS 20.

Para analizar dichos datos, sólo se tuvieron en cuenta las variables vinculadas a:

Datos sociodemográficos (edad, género, lugar de nacimiento, estado civil, situación laboral)

Proceso de orientación vocacional (realización de actividad vinculada a la orientación, ámbito en el que se desarrolló, características del proceso).

Factores intervinientes en la elección (fuentes de información, motivos de elección)

Cabe aclarar que los datos suministrados por los participantes tienen el resguardo ético del estudio en cuestión.

## **4. Resultados**

La muestra quedó conformada por N=136 estudiantes del curso de nivelación extendido 2016, para el ingreso a la carrera de Psicología (UNC). La edad de los participantes osciló entre los 17 y los 58 años, con una media de edad de 22 años. (Ver Anexo Tabla N° 1). El 75,7 por ciento de la muestra corresponde al género femenino (Ver Anexo Gráfico N° 1).

En relación al lugar de procedencia, el 53,7 por ciento es de Córdoba, el 41,2 por ciento proviene de otras provincias argentinas y el 5,1 por ciento de países latinoamericanos.

Respecto al estado civil, el 77,9 por ciento afirmó ser soltero, un 13,2 por ciento en pareja, un 4,4 por ciento casado y el restante porcentaje corresponde a separados, divorciados y viudos.

Al indagar sobre la especialidad del secundario a la que asistieron, el 22,8 por ciento proviene de una especialidad en Ciencias Sociales, el 22,1 por ciento de Economía y Gestión, el 16,9 por ciento de Humanidades, el 9,6 por ciento de Ciencias Naturales y el restante porcentaje de otras especialidades como Técnicos, Arte y Diseño, entre otros (Ver Anexo Tabla N° 2).

En cuanto a la situación laboral de los participantes de la muestra, el 75 por ciento no se encuentra trabajando actualmente: se observó que un 40,4 por ciento manifiesta la necesidad de necesitar trabajar para poder continuar sus estudios de nivel superior (Ver Anexo Tabla N° 3 y 4).

Al preguntar sobre las actividades que realizan en su tiempo libre, el 43 por ciento realiza actividades deportivas, el 18 por ciento realiza actividades artísticas, el 9,4 por ciento realiza actividades relacionadas a la informática, el 3,6 por ciento estudia algún idioma y el 25,2 por ciento restante realiza otro tipo de actividades no especificadas.

En cuanto a información aportada respecto al grupo familiar, la edad de los Padres (N=96), se encuentra entre un mínimo de 38 y un máximo de 76 años, con una media de edad de 51 años. En tanto, la edad de las Madres (N=111), oscila entre un mínimo de 36 años y un máximo de 75 años, siendo la media 48 años. Cabe resaltar que la diferencia en la cantidad de casos, se debe a que algunos de los progenitores han fallecido o no hay un vínculo cercano (Ver Anexo Tabla N° 1).

Con relación al Nivel Educativo alcanzado por el Padre (N=102), se observa que el 17,6 por ciento posee estudios primarios, el 32,4 por ciento estudios Secundarios, el 8,8 por ciento estudios Terciarios y el 14 por ciento ha alcanzado estudios Universitarios (Ver Anexo Tabla N°5).

En cuanto a la madre (N=114), el 15,4 por ciento tiene estudios primarios, el 32,4 por ciento tiene estudios secundarios, el 17,6 por ciento ha alcanzado estudios terciarios y el 17,6 por ciento logró culminar sus estudios universitarios (Ver Anexo Tabla N° 5).

Otro de los aspectos analizados, refirieron al acompañamiento especializado al momento de efectuar la elección de continuar los estudios en el nivel superior, es decir, la realización de procesos de orientación vocacional para la elección de la carrera. Entre las respuestas expresadas por los estudiantes, el 59,6 por ciento respondió haber realizado su elección sin asesoramiento profesional, mientras que del 37,5 por ciento reconoció haber recibido acompañamiento. De los estudiantes que sí realizaron procesos de orientación vocacional, el 24,3 por ciento lo hizo en el colegio, mientras que el 9,6 por ciento recurrió a orientación en el ámbito privado.

En cuanto a los aspectos que se tuvieron en consideración al momento de elegir la carrera de Psicología, entre los factores de mayor relevancia se menciona que el 11 por ciento buscó información en internet, el 9,6 por ciento información escrita, el 9,3% pensó en las posibilidades de trabajo en el futuro y el 9,2 por ciento tuvo en consideración sus competencias personales. Asimismo, el 8,4 por ciento tuvo en cuenta las materias del secundario, el 8,1 por ciento dialogó con profesionales de la carrera y el 7,6 por ciento tuvo la posibilidad de visitar la Facultad. Se identificó también que el 6,3 por ciento dialogó con familiares acerca de la opción considerada, mismo porcen-

taje que lo hizo consultando con profesores del secundario. Un 10,2 por ciento logró tomar la decisión respecto al ingreso a la carrera mediante la realización de procesos de orientación vocacional (Ver Anexo Tabla N° 6).

Con relación a las motivaciones reconocidas por los jóvenes al elegir la carrera de Psicología, entre los aspectos más relevantes, se destacan: el 12,1 por ciento eligió la carrera porque aspira a ayudar a la gente; el 11,6 por ciento porque es lo que quiere hacer en un futuro profesional; el 11,6 por ciento porque representa sus intereses más predominantes; el 11,3% se refirió a aspectos relacionados con la escucha; el 8,9 por ciento refiere poseer capacidades para desempeñar el rol profesional; el 7,3 por ciento considera que ésta elección es su mayor desafío; el 11,5 por ciento manifestó interés por ser un profesional de la salud; mientras que el 3,5 por ciento no se visualiza en otra opción de profesión o expresa no tener interés por otra opción (Ver Anexo Tabla N° 7).

### **5. Conclusión**

Dar cuenta y analizar los distintos factores que intervienen al momento de elegir una carrera universitaria, nos permite correrlos de concebirlos como aspectos aislados y apreciar el interjuego de las diversas dimensiones y cómo se entrecruzan en la toma de decisión de un estudiante.

Para la siguiente investigación, cuyo objetivo es describir los factores personales y sociales en la elección de carrera, en una muestra de ingresantes a la Facultad de Psicología de la UNC, Cohorte 2016, en base a los resultados recabados, se pudo identificar algunos aspectos que permiten caracterizar a la muestra de estudiantes analizada.

Podemos describir al estudiante del ingreso de Psicología en líneas generales, como un joven de unos 21 o 22 años, en su mayoría del género femenino, con un estado civil principal soltero, proveniente de diversas especialidades del nivel medio. La gran mayoría no trabaja, denotando el apoyo de los padres para afrontar esta etapa, permitiéndoles dedicación para afrontar el estudio, pero manifestando la necesidad de tener un aporte económico extra.

No es llamativo el alto porcentaje de estudiantes del género femenino, dado que podría deberse a los estereotipos asociados al género y la elección de carrera, que colocarían a la mujer en actividades como el cuidado y la atención, entre otras actividades atribuidas a roles femeninos, en concordancia con estudios en relación al género y la elección de carrera.

Valorar la importancia que tiene la familia, la escuela y la sociedad, como instancias constitutivas de la identidad del sujeto y que cumplen un rol importante en la trayectoria educativa de un estudiante, pueden volverse favorecedoras u obstaculizadoras en la permanencia en la universidad. En esta nueva etapa, reconocer que la familia puede aportar, además de un capital económico para hacer frente a los gastos que requiere estudiar en la universidad, un capital cultural, es importante reconocerlo. Teniendo en cuenta el nivel de estudios alcanzado por los padres, podemos

pensar que muchos de los ingresantes a la carrera son los primeros en su familia en realizar estudios universitarios, “jóvenes de primera generación de estudiantes universitarios”; dando cuenta también que, a lo largo de los últimos años, desde la obligatoriedad de la escuela secundaria en el sistema educativo argentino, se han ido implementando diferentes estrategias de inclusión y calidad educativa, aspecto que podemos apreciar ya que la matrícula de la Licenciatura en Psicología ha ido aumentando progresivamente, ampliando de esta manera las posibilidades de ingreso a la universidad de sectores socioculturales anteriormente excluidos.

Al referirnos a estudiantes que aspiran a ingresar a la Facultad de Psicología (UNC), institución reconocida por su prestigio a nivel local, provincial, nacional e internacional, podemos reconocer la heterogeneidad de su población estudiantil, observando la diversidad de lugares de procedencia de los aspirantes. Si bien su mayoría proviene de la capital cordobesa, otros estudiantes eligen esta casa de estudios, por un lado, por la falta de opciones educativas en sus ciudades de origen y, por otro, al reconocimiento del título universitario, obteniendo una distribución que se asemeja al análisis de la encuesta a ingresantes UNC que realiza el Programa de Estadísticas Universitarias año a año (Maccagno y otros, 2016).

En base a dar respuesta al segundo objetivo, explorar los motivos de elección de la carrera, pudimos identificar que las motivaciones están relacionadas con los valores personales (ayudar a los otros), sus intereses, el futuro rol profesional, sus capacidades, expectativas de logro con la carrera; aspectos identificados como influyentes a la hora de pensar en una elección de la Facultad. Estos aspectos reconocidos por los estudiantes, corresponden a la expresión y esclarecimiento de motivaciones, de intereses y de expectativas frente a la elección de la carrera de Psicología, que aparecen en muchos casos motivados por el contexto social de pertenencia, de familia, de escuela, de grupo de pares y, en menor medida, por el acceso a medios de comunicación y acercamiento a las instituciones.

El sentimiento de logro personal y el interés general por la carrera, junto al interés por el trabajo con las personas aparecen como los aspectos más valorados por los ingresantes encuestados a la hora de elegir la carrera, en contraposición a una elección basada en el acceso a la información real y concreta respecto de la carrera, las características específicas de la formación académica y el perfil profesional que, si bien aparecen en las respuestas obtenidas, no serían los primordiales. Reconocer las fuentes de información consultadas y analizar la importancia que le atribuyen los estudiantes a la hora de construir su elección, nos aporta líneas en las cuales hacer foco a la hora de planificar medidas preventivas que apunten a sostener la trayectoria de los estudiantes. Si bien sabemos que la elección de una carrera se puede dar por un proceso espontáneo, el acceso y las fuentes de información son importantes a la hora de construir una imagen realista de la profesión.

Tal vez esto se puede relacionar con dos aspectos, por un lado, el hecho de que, en la mayoría de los casos analizados, los participantes forman parte de la primera generación en la familia que tiene acceso a estudios superiores y con el hecho de

que la mayoría de los estudiantes no han realizado procesos de orientación vocacional y sólo han buscado información en internet o escrita. Si bien son los porcentajes más destacados, ninguno de ellos tiene una preponderancia muy marcada. De esta manera, puede observarse que entre los aspectos considerados por los jóvenes que eligen estudiar esta carrera universitaria no siempre se tienen en cuenta aspectos relacionados con la formación aportada por los estudios de nivel superior.

Se considera que la información obtenida, nos pone frente al desafío de indagar a modo preventivo, la incidencia de estas motivaciones en el posterior desempeño en las trayectorias académicas de los estudiantes, como así también en la elaboración de los proyectos vocacionales y ocupacionales que realizan mediante su elección.

Existen algunas debilidades metodológicas del estudio que resultan importantes a tener en cuenta. Por un lado, la utilización de un muestreo no probabilístico, ya que no permite generalizar los resultados a toda la población de ingresantes de Psicología (UNC), pero sí es acorde al estudio preliminar en cuestión. La administración del cuestionario como prueba piloto, permite corregir el instrumento incorporando o quitando *ítems* en el caso de que fuese necesario. Esta investigación, abre nuevas perspectivas de trabajo como integrantes de un equipo más amplio, la continuidad de la investigación se encuentra en mejorar el instrumento, a partir de incorporar otras variables que no fueron consideradas para la presente investigación.

Por ende, los datos relevados en la muestra de ingresantes, posibilita aproximarnos a describir algunas de las características de los estudiantes que aspiran a ingresar a la carrera de Psicología; visualizar necesidades y demandas que se plantean en el abordaje de esta etapa del inicio a la carrera. Es necesario continuar en esta línea en estudios posteriores, al fin de poder establecer generalidades de la población.

La importancia de conocer, de comprender y de valorar, tanto el contexto de los jóvenes que aspiran al ingreso a los estudios superiores, específicamente al que elige una carrera universitaria, permiten orientar decisiones y construir intervenciones más acordes a las necesidades educativas de los estudiantes y articular con espacios institucionales de la Facultad y la Universidad que promuevan un acompañamiento y orientación tanto al comenzar la carrera, como en la posible prevención de dificultades que puedan presentarse en el trayecto académico, el desarrollo y el rendimiento a lo largo de las materias de la carrera.

Enviado: 3-9-2017

Revisión recibida: 30-9-17

Aceptado: 15-10-17

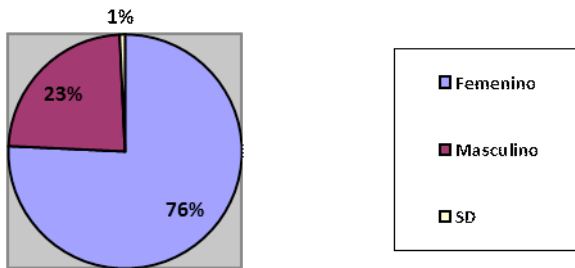
## Referencias

- Aisenso, D. (2002). *Después de la escuela, transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidades de los jóvenes*. Buenos Aires: Eudeba.
- Carli, S. (2012). *El Estudiante Universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Renault, G., Cortada de Cohan, N. y Castro Solano, A. (2008). "Factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología y psicopedagogía". En *Revista Signos Universitarios*, Vol.27, pp. 27-34.
- Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). "Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la Universidad: una visión desde la desigualdad social". En *Revista Estudios Pedagógicos*, Vol 1, PP. 7-27.
- Gessaghi, V. y Llinás, P. (2005). *Democratizar el acceso a la educación superior*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Buenos Aires: McGraw-Hill.
- Maccagno, A., Somazzi, C., Oehlenschlager, A., Esbry, N. y Mangreud, A. (2016). "Encuesta a aspirantes de carrera de grado. Una mirada a los posibles ingresantes de la UNC". Ponencia llevada a cabo en el *VI Congreso Latinoamericano sobre Abandono en la Educación Superior*. Panamá: Universidad Tecnológica de Panamá.
- Ortega, F. (2008). *Saberes escolares y estrategias de evasión*. Córdoba: Miño y Dávila.
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. [en línea] Recuperado de <[http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/Las\\_Trayectorias\\_Escolares\\_Flavia\\_Terigi.pdf](http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/Las_Trayectorias_Escolares_Flavia_Terigi.pdf)>
- Stabile, C. (2012). *Análisis de los factores interactuantes en la problemática vocacional abordada desde la promoción de la Salud* [Tesis de doctorado no publicada]. Córdoba: Facultad de Ciencias Médicas (UNC).

## 3Anexo

**Tabla N° 1: Promedio de edad de los participantes y de sus progenitores.**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	132	17	58	22,61	8,094
Edad Padre	96	38	76	51,30	8,136
Edad Madre	111	36	75	48,08	8,286
N válido (según lista)	88				

**Gráfico N° 1: Distribución por Género de los participantes****Tabla N.º 2: Especialidades del Nivel Medio de Escolaridad**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Humanístico	23	16,9	19,3	19,3
C. Sociales	31	22,8	26,1	45,4
C. Naturales	13	9,6	10,9	56,3
Economía y Gestión	30	22,1	25,2	81,5
Técnico	5	3,7	4,2	85,7
Producción de Bienes y Servicios	2	1,5	1,7	87,4
Arte y Diseño	5	3,7	4,2	91,6
Otros	10	7,4	8,4	100,0
Total	119	87,5	100,0	
SD	17	12,5		
Total	136	100,0		

<b>Tabla N.º 3: Situación Laboral actual de los estudiantes.</b>				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
SD	5	3,7	3,7	3,7
NO	102	75,0	75,0	78,7
SI	29	21,3	21,3	100,0
Total	136	100,0	100,0	

<b>Tabla N.º 4: Necesidad de Trabajar para continuar sus estudios</b>				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
SD	7	5,1	5,1	5,1
NO	74	54,4	54,4	59,6
SI	55	40,4	40,4	100,0
Total	136	100,0	100,0	

<b>Tabla N.º 5: Nivel educativo alcanzado por los padres</b>				
	Progenitor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Primario	Padre	24	17,6	23,5
	Madre	21	15,4	18,4
Secundario	Padre	44	32,4	43,1
	Madre	44	32,4	38,6
Terciario	Padre	12	8,8	11,8
	Madre	24	17,6	21,1
Universitario	Padre	19	14,0	18,6
	Madre	24	17,6	21,1
Otros	Padre	3	2,2	2,9
	Madre	1	,7	,9
Total	Padre	102	75,0	100,0
	Madre	114	83,8	100,0
Perdidos Sistema	Padre	34	25,0	
	Madre	22	16,2	
Total		136	100,0	



**Tabla N° 6: Aspectos considerados por los estudiantes ante la elección de la carrera**

	Respuestas Múltiples	
	N°	Porcentaje
Busco Información escrita	63	9,6%
Realizo Proceso de Orientación Vocacional	31	4,7%
Hablo con profesores del secundario	41	6,3%
Hablo con profesionales de la carrera	53	8,1%
Visito la Facultad	50	7,6%
Visito centros de salud, escuelas, etc	20	3,1%
Hablo con Familiares	41	6,3%
Busco información en Internet	72	11,0%
Realizó test vocacionales	36	5,5%
Otros	19	2,9%
La experiencia familiar	24	3,7%
La opinión de sus padres	16	2,4%
Las materias del secundario	55	8,4%
Las posibilidades de trabajo en el futuro	61	9,3%
Competencias Personales	60	9,2%
La opinión de profesores	13	2,0%
Total	655	100,0%

**Tabla N° 7: Motivos de elección de la carrera reconocidos por los estudiantes.**

	Respuestas Múltiple	
	N°	Porcentaje
Porque es la que más me interesa	92	11,5%
Porque es la que conoce mas	14	1,8%
Porque va a ayudar gente	97	12,1%
Porque tiene familiares en el área que eligió	9	1,1%
Porque va a curar gente	37	4,6%
Porque lo hace sentir importante	14	1,8%
Porque va a ganar dinero	21	2,6%
Porque va a ser un profesional de renombre	10	1,3%
Porque le gusta escuchar	90	11,3%
Porque no tiene información de otra carrera	3	0,4%
Porque sus padres no pudieron lograrlo	5	0,6%
Porque es una elección desde que era niño	29	3,6%
Porque no se imagina en otra profesión	28	3,5%
Porque es una carrera que tiene prestigio social	16	2,0%
Porque va a prevenir	20	2,5%
Porque no le gusta otra carrera	25	3,1%
Porque es lo que quiere hacer	93	11,6%
Porque quiere ser un profesional de la salud	55	6,9%
Porque va a demostrar que tiene capacidad para hacerla	71	8,9%
Porque es su mayor desafío	58	7,3%
Otros	12	1,5%
Total	799	100,0%

## PERSONAL AND SOCIAL FACTORS, RECOGNIZED BY ENTRANTS IN THE CAREER CHOICE OF PSYCHOLOGY

*Alicia Stabile\* - Carmen Clark\*\* & Ricardo Hernández\*\*\**

### Abstract

#### **Introduction**

The career choice is crossed by different factors related to the vocational problem: reasons of choice, preferences and interests, identifications, expectations and individual, social and contextual needs. The recognition of these aspects contributes to the achievement of satisfaction, permanence and commitment to the career.

#### **Objective**

To describe personal and social factors in the choice of career, in a sample of entrants to the Faculty of Psychology. National University of Cordoba. Cohort 2016.

#### **Methodology**

A quantitative, descriptive and cross-sectional study was carried out (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2006). Sample: Non-probabilistic sampling, of accidental type. Data analysis: SPSS. 20

#### **Instrument**

The instrument used was a semi-structured-self-administered survey.

#### **Results**

The sample is 136 students, from the Extended Leveling Course 2016, between 17 and 58 years, with a mean age of 22 years. 75.7% of the sample corresponds to the female gender. 58.8% are from the province of Córdoba, while 41.2% come from other Argentine provinces. With regard to work, 21.3% currently work and 40.4% said they need work to be able to study. The most frequent reasons considered to choose the race were: 12.1% to help people, 11.6% interest in the theme, 11.3% motivation to listen to people.

\* Dra. en Ciencias de la Salud. Docente e Investigadora, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. E-mail: carmenstabile@yahoo.com.ar

\*\* Especialista en Adolescencia mención Psicología del Desarrollo. Docente e Investigadora, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. cgpsico@hotmail.com

\*\*\* Adscripto a la Cátedra. Becario del Departamento de Acompañamiento a las Trayectorias Académicas Estudiantiles. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. riky.m.hernandez@gmail.com

## **Conclusion**

The aspects considered correspond to motivations, interests and expectations coming from the social context of belonging: family, school, group, among others. The feeling of personal accomplishment, the vocation and interest for the race and the work with the people; Are the most valued aspects among the respondents. The need to know these particularities will allow the construction and implementation of interventions more in line with the educational needs of students and articulate with institutional spaces of the Faculty.

**Key words:** New students, factors involved, motivations, choice.

## **1. Introduction**

The current context is characterized by deep transformations in the economic and social structure, including an accelerated transformation brought about by technological advances. The characteristics of this context became a relevant theme for vocational guidance, which must be known and addressed if it is intended to accompany the people in the task of choosing an educational work project. This requires a positioning from a complex perspective against the context and an analysis of the possibilities, the opportunities and the difficulties that characterize it. In this context, access to Higher Education (ES) is a pressing problem in Argentina and in several Latin American countries, as it is the permanence and the possibility of graduation. . The entrance to higher level careers, especially in the Public Universities of the country, are strongly crossed by problems of degrading, delay and abandonment that impact on subjects and institutions (Gessaghi & Llinás, 2005). The “entrance” to a higher study represents a break with respect to previous school courses, implies for the student a subjective movement in order to position themselves in a new institution with different logics of operation and to incorporate the self-management as a way of transiting it. In this regard, research in the field of the National University of Cordoba shows that:

In the entrance to the University they show the different trajectories, the advantages and disadvantages related to students, the definitions and the indefiniteness constructed socially, experienced and perceived only as personal. The future is re-dimensioned: the repeated postponement in the choice of careers-or other possible practices-, which worsens in the last year of secondary school, leads to a weak election, where there is still no need for anticipation (Ortega, 2008: 17).

These different trajectories are sharpened in the entrance to the career, in the first contact of the students with the educational institution, which expects them to put into

practice, social and educational resources to achieve adaptation and permanence in the new education system.

In this regard, Flavia Terigi (2009) states that real or formal school trajectories that comprise the course designed by the institution for a “single” student, are different from the actual school trajectories, where the hauls are considered as dynamic processes that the students in a particular way construct and that distances of the formal trajectory prescribed by the institution.

In the same line of research, Sandra Carli (2012), among other authors, has deepened the experiences of university students, focusing on the itineraries they carry out, their reflections and their life stories about the transit in the Public University. In her investigations, she emphasizes that the real trajectories imply different ways in which the students transit their university life, strongly linked to the historical contexts and the institutional environment that makes these hauls possible or not.

The present research presents an advance of results of a study carried out with a sample of psychology graduates who attended the extended leveling course in 2016. In the framework of the research project endorsed by the Secretary of Science and Technology (Secyt) “ANALYSIS OF THE FACTORS INTERVINED IN THE EDUCATIONAL PROJECT OF THE ENTRANTS TO THE CAREER OF PSYCHOLOGY”, the study sought to provide information to know and to analyze the personal and social factors that go through the choice of the educational project. . Given that in recent years has been increasing the enrollment of the Degree in Psychology - according to UNC statistics - placing it among one of the most demanded careers, several authors have analyzed themes related to factors that join in university admission, such as the analysis of the explanatory models of retention of students in the university: a view from social inequality, carried out in Chile (Donoso & Schiefelbein, 2007), factors that intervene in the academic performance of students of psychology and psychopedagogy (Renault et al., 2008) and analysis of the interacting factors in the vocational problem addressed from the promotion of Health (Stabile, 2012), account for the various factors that affected the educational trajectory of university students.

Identify the different factors related to the vocational problem, such as the reasons for choosing, preferences and interests, identifications, expectations and the articulation of this with the individual needs, social and contextual, allows to intervene from a preventive approach and to propose intervention devices according to the real trajectories of the students.

From this point of view, Diana Aisenso (2002) considers central to encourage the creation of alternatives that make possible, both personal growth and openness to a reality that promotes the insertion of the subjects in the community and in the current socio-economic context. From a preventive perspective, the vocational orientation aims to work in the learning of the elections and personal development intimately linked to the institutional, educational and social, supported by the political and economic needs of the context.

## 2. General objectives

Describe personal and social factors in the career choice, in a sample of entrants to the Faculty of Psychology of the UNC (Cohort 2016).

### ***Specific objectives***

Describe socio-demographic characteristics in a sample of entrants who perform the extended leveling course.

Explore the career choice reasons expressed by students attending the extended leveling course.

Recognize the sources of information consulted and investigate the assistance received for the career choice recognized by the students who perform the extended leveling course.

## 3. Methodology

### ***a. Design***

A quantitative, descriptive and cross-sectional study was carried out (Hernández Sampieri et al., 2006).

Non-probabilistic sampling, of accidental type.

### ***b. Instrument***

The instrument used was a semi-structured, self-administered survey, previously validated, in a study carried out for medical students (UNC) (Stabile, 2012). It is made up of 45 items, with multiple options in its answers, in which four dimensions are addressed: sociodemographic data; factors that the subject recognizes as intervening in the election; performance of Vocational Guidance process and elections and the life project dimension (personal, professional, labor).

The pilot study aims to review the survey and adapt it to be applied to a sample of psychology graduates (Cohort 2017).

### ***c. Process***

For the conformation of the sample we used students who attended the extended leveling course of the Faculty of Psychology. Being a preliminary study, the possibilities of access to the sample were prioritized, since it was in line with the research objective.

Inclusion of cases: it was decided to include those students who were performing in the leveling course at the time of data collection, excluding from the study those who, for various reasons, have not completed the majority of the questionnaire administered or were not present on the days of administration of the protocols.

The survey was applied to students of two committees of practical works of the extended leveling course, in 2016. During the administration, the objective of the

investigation was explained to them and they were clarified that it is a self-administered, anonymous and voluntary instrument, after acceptance and signing of informed consent.

The data surveyed in this research were systematized and analyzed quantitatively by means of the computer statistical system SPSS 20.

To analyze such data, only the variables linked to were taken into account:

Sociodemographic data (age, gender, place of birth, marital status, employment status)

-Process of vocational guidance (performance of activity linked to the orientation, scope in which it was developed, characteristics of the process).

Factors involved in the election (sources of information, reasons for election)

It should be noted that the data provided by the participants have the ethical safeguards of the study in question.

#### **4. Results**

The sample consisted of N = 136 students of the extended leveling course 2016, for the entrance to the career of Psychology (UNC). The age of the participants ranged from 17 to 58 years, with a mean age of 22 years (see Annex Table N ° 1). 75.7% of the sample corresponded to the female gender (See Graphic Annex No. 1).

In relation to the place of origin, 53.7 percent was from Córdoba, 41.2 percent came from other Argentine provinces and 5.1 percent from Latin American countries.

Regarding marital status, 77.9 percent claimed to be single, 13.2 percent as a couple, 4.4 percent married and the remaining percentage are separated, divorced and widowed.

When inquiring about the specialty of the secondary school they attended, 22.8 percent came from a specialty in Social Sciences, 22.1 percent from Economics and Management, 16.9 percent from the Humanities, 9.6 percent of Natural Sciences and the remaining percentage of other specialties such as Technicians, Art and Design, among others (See Annex Table No. 2).

As for the labor situation of the participants in the sample, 75 per cent is not currently working: it was observed that 40.4 per cent stated the need to work in order to continue their studies at the higher level (see Annex Table N ° 3 and 4).

When asked about the activities they do in their free time, 43 percent play sports, 18 percent perform artistic activities, 9.4 percent do activities related to information technology, 3.6 percent study a language and the remaining 25.2 percent perform other unspecified activities.

As for information provided regarding the family group, the age of the Parents (N = 96), is between a minimum of 38 and a maximum of 76 years, with a mean age of 51 years. Meanwhile, the age of the Mothers (N = 111) ranges from a minimum of 36 years to a maximum of 75 years, with the average being 48 years. It should be noted that the difference in the number of cases is due to the fact that some of the parents have died or there is no close link (See Annex Table No. 1).

In relation to the educational level reached by the father (N = 102), it is observed that 17.6 percent have primary studies, 32.4 percent secondary studies, 8.8 percent tertiary studies and 14 percent has achieved university studies (See Annex Table N ° 5).

As for the mother (N = 114), 15.4 percent have primary education, 32.4 percent have secondary education, 17.6 percent have completed tertiary studies, and 17.6 percent have completed his university studies (See Annex Table N ° 5).

Another of the aspects analyzed, referred to the specialized accompaniment at the time of making the choice to continue the studies at the higher level, that is, the realization of vocational guidance processes for career choice. About the students who did carry out vocational counseling, 24.3 percent did so at school, while 9.6 percent used private counseling.

As for the aspects that were taken into account when choosing the Psychology career, among the most relevant factors was mentioned that 11 percent sought information on the Internet, 9.6 percent written information, 9.3 % thought about the possibilities of work in the future and 9.2 per cent took into account their personal skills. In addition, 8.4 percent took into account the secondary subjects, 8.1 percent talked with career professionals and 7.6 percent had the opportunity to visit the Faculty. It was also identified that 6.3 percent talked with relatives about the option considered, the same percentage did consulting with secondary school teachers. 10.2 percent were able to make the decision regarding entry to the career by carrying out vocational guidance processes (see Annex Table No. 6).

In relation to the motivations recognized by young people when choosing the career of Psychology, among the most relevant aspects, stand out: 12.1 percent chose the career because it aspires to help people; 11.6 percent because it is what they want to do in a professional future; 11.6 percent because it represents their most predominant interests; 11.3% referred to aspects related to listening; 8.9 percent reported possessing skills to play the professional role; 7.3 percent believe that this choice is their biggest challenge, 11.5 percent expressed interest in being a health professional, while 3.5 percent is not visualized in another option of profession or expressed no having interest in another options (See Annex Table No. 7).

## 5. Conclusion

Accounting and analyzing the different factors that intervene when choosing a university career, allows us to think of them as isolated aspects and to appreciate the interplay of the various dimensions and how they intersect in the decision making of a student.

For the next research, whose objective is to describe the personal and social factors in the choice of a career, in a sample of entrants to the Faculty of Psychology of the UNC, Cohorte 2016, based on the results obtained, it was possible to identify some aspects that allow to characterize the sample of students analyzed.



We can describe the student of the entrance of Psychology broadly, as a young person of about 21 or 22 years, mostly of the feminine gender, with a main civil status single, coming from diverse specialties of the average level. The great majority does not work, denoting the support of the parents to face this stage, allowing them dedication to face the study, but manifesting the need to have an extra economic contribution.

It is not surprising that the high percentage of students belongs to the female gender, as it could be due to gender stereotypes and career choice, would place women in activities such as care and attention, among other activities attributed to women's roles, in agreement with studies on gender and careers choice.

Valuing the importance of the family, school and society, as constitutive instances of the identity of the subject and that play an important role in the educational trajectory of a student, can become favorable or impeding the permanence in the university. In this new stage, recognizing that the family can contribute, in addition to an economic capital to meet the expenses that need to study in the university, it is also important to recognize a cultural capital. Taking into account the level of studies achieved by parents, we may think that many of the career entrants are the first in their family to undertake university studies, "Young first-generation college students"; also showing that, in recent years, since the compulsory secondary school in the Argentine educational system, have been implementing different strategies of inclusion and educational quality, an aspect that we can appreciate since the enrollment of the Degree in Psychology has been increasing progressively, thus expanding the possibilities of entering the university of socio-cultural sectors previously excluded.

As referring to students aspiring to enter the Faculty of Psychology (UNC), a recognized institution for its prestige at local, provincial, national and international level, we can recognize the heterogeneity of its student population, observing the diversity of places of origin of the aspirants. Although most of them come from the capital of Cordoba, other students choose this school because of the lack of educational options in their native cities and, on the other hand, the recognition of the university degree, obtaining a distribution that is similar to the analysis of the UNC entry-level survey conducted by the University Statistics Program year by year (Maccagno et al., 2016).

Based on answering the second objective, exploring the reasons for choosing the career, we were able to identify that motivations are related to personal values (helping others), their interests, future professional role, their own capacities, expectations of achievement with the career; different aspects identified as influential when it comes to thinking about an election of the Faculty. These aspects recognized by the students correspond to the expression and clarification of motivations, interests and expectations regarding the choice of the Psychology career, which appears in many cases motivated by the social context of belonging, family, school, group of pairs and, to a lesser extent, by the access to means of communication and approach to the institutions.

The feeling of personal accomplishment and the general interest for the career, together with the interest in the work with the people appear as the aspects most valued by the respondents when choosing the career, on the contrary to a choice based

on the access to the actual and concrete information regarding the career, the specific characteristics of the academic formation and the professional profile that, although they appear in the answers obtained, would not be the primordial ones. . Recognizing the sources of information consulted and analyzing the importance that students attribute to them in the construction of their choice, provides us with guidelines in which to focus on the planning of preventive measures that aim to sustain the trajectory of students. Even though we know that choosing a career can be a spontaneous process, access and sources of information are important in building a realistic image of the profession.

Perhaps this can be related to two aspects, on the one hand, the fact that, in most cases analyzed, the participants are part of the first generation in the family that has access to higher education and the fact that most of the students have not carried out vocational guidance processes and have only searched for information on the internet or in writing. Although they are the most outstanding percentages, none of them has a very marked preponderance. In this way, it can be observed that among the aspects considered by the young people who choose to study this university career does not always take into account aspects related to the training provided by the higher education studies.

It is considered that the obtained information puts us in front of the challenge of investigating in a preventive way the incidence of these motivations in the later performance in the academic trajectories of the students, as well as in the elaboration of the vocational and occupational projects that they realize through their choice.

There are some methodological weaknesses of the study that are important to consider. On the one hand, the use of non-probabilistic sampling, since it does not allow to generalize the results to the entire population of Psychology (UNC) entrants, but it is in agreement with the preliminary study in question. The administration of the questionnaire as a pilot test, allows correcting the instrument incorporating or removing items in the event that it is necessary. This research opens new perspectives of work as members of a broader team, the continuity of research is in improving the instrument, from incorporating another variables that were not considered for the present research.

Thus, the data collected in the sample of entrants, allows us to approach to describe some of the characteristics of the students who aspire to enter the career of Psychology; to visualize needs and demands that arise in the approach of this stage from the beginning to the career. It is necessary to continue in this line in later studies, in order to be able to establish generalities of the population.

The importance of knowing, understanding and valuing both the context of the young people who aspire to enter higher studies, specifically those who choose a university career, allow to orient decisions and construct interventions more according to the educational needs of students and articulate with institutional spaces of Faculty and the University that promote an accompaniment and orientation both at the beginning of the career and in the possible prevention of difficulties that they may arise in the academic course, development and performance throughout the subjects of the career.

# **TRANSFERENCIA DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA**



# PROYECTOS ELABORADOS POR ADULTOS MAYORES DENTRO DEL CAMPO EDUCATIVO

ANÁLISIS DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN PERMANENTE DE EXTENSIÓN  
UNIVERSITARIA DE LA UNLP

*Natalia Ciano\**

## Resumen

El presente trabajo se propone abordar las conceptualizaciones acerca de la educación permanente y los aportes de María Teresa Sirvent en cuanto a los diferentes grados de formalidad de los procesos educativos.

A la luz de estos aportes se analizará un Programa de Educación Permanente de Adultos Mayores de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Ha sido de interés este análisis debido a la prevalencia de proyectos educativos que elaboran los adultos mayores y dentro de ellos los desarrollados en lo que tradicionalmente se ha denominado sistema educativo “no formal”.

**Palabras clave:** Orientación, Educación permanente, Envejecimiento, Proyectos

## 1. Introducción

“...la vejez no sólo es un fenómeno social nuevo desde el punto de vista cuantitativo, sino que es particularmente original desde el punto de vista cualitativo, motivo por el que asistimos a un fuerte proceso de re-elaboración del sistema de normas y roles sociales. Por ello, pensamos que la educación puede ser ella misma una herramienta para construir nuevos roles para los adultos mayores y no solo para ajustarlos a los roles sociales prescriptos” (Yuni & Urbano, 2005: 22).

---

\* Docente del Programa de Educación Permanente de Adultos Mayores. Investigadora. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: nataliaciano@gmail.com.

A lo largo de diferentes proyectos de investigación como becaria de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP y luego como doctorando en la carrera de Doctorado en Psicología<sup>\*</sup> llevamos adelante, junto con mi directora la Dra. Mirta Gavilán, la articulación del modelo Teórico Operativo en Orientación (2006) por ella elaborado y el Modelo de Envejecimiento Activo. Tal articulación nos permitió preguntarnos *¿Cómo elaboran los nuevos proyectos los adultos mayores?, ¿cómo se utiliza el tiempo libre luego del retiro laboral?, ¿qué tipo de preparación u orientación se le ofrece al jubilable, o a quienes no han circulado por el sistema educativo y/o laboral, para elaborar nuevos proyectos? ¿Cuáles son esos proyectos (de qué tipo)? y ¿En qué instituciones se concretan (en caso de necesitar de la inclusión en una institución para llevarlos adelante)?*

El Modelo Teórico Operativo en Orientación concibe 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, 2006: 194). Se sustenta en tres ejes que conforman la “Trilogía orientadora” y giran en torno a la orientación articulándose unos con otros (Gavilán, 2000), éstos son: proceso (en sus tres aspectos: macroproceso, microproceso y proceso específico), imaginario social y prevención. Incluye además los campos de la salud, de la educación, laboral-económico y de las políticas sociales, y los saberes disciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios.

Mediante la articulación de ambos modelos promovemos el diseño de intervenciones que rescaten la subjetividad del envejecente y que sea el protagonista, una vez más o quizá por primera vez, de una elección subjetivante. Dentro de los tipos de proyectos que elaboran los adultos mayores hemos podido observar cuatro tipos: personales, laborales, sociales y educativos, y la prevalencia de estos últimos; por ello resulta interesante el esclarecimiento de las características de aquellos proyectos que frecuentemente se consideraban pertenecientes al campo de la educación “no formal”. Motivo por el cual, a los fines de este trabajo nos centraremos en el campo educativo. Diremos que éste comprende las características educativas de una población, la inserción en el sistema formal y no formal de enseñanza, el nivel de deserción, de accesibilidad, de capacitación y las estrategias que se implementan en dicho campo.

## 2. Educación “No formal”

El concepto de educación no formal surge en los años sesenta como respuesta a una serie de demandas y necesidades educativas que la escuela no lograba cubrir. El

\* Beca Tipo B (Doctorado). Director: Dra. Gavilán. Res. 384-13 Secretaría de Ciencia y Técnica, UNLP: “Estrategias orientadoras para la elaboración de proyectos en adultos mayores” (Beca de Perfeccionamiento, Secretaría de Ciencia y Técnica, UNLP) y “La Orientación en el Nuevo Modelo de Envejecimiento Activo: elecciones educativas, laborales, personales y sociales” (Beca de Iniciación, Secretaría de Ciencia y Técnica, UNLP).

contexto de este surgimiento está dado por la “Crisis mundial de la educación”. Crisis que, más que de la educación en general, era de su carácter formal en dos aspectos principales: por un lado, la incapacidad de la escuela para responder a las necesidades educativas de toda la población y por otro, frente a su papel en la reproducción socioeconómica y cultural. Tal como plantea Sirvent, “Históricamente, el concepto de educación no formal, cuyo uso se difunde entre fines de la década de 1960 y principios de 1970, tuvo su relevancia al permitir nominar una amplia y creciente área de experiencias y prácticas educativas “más allá de la escuela”, frente a la identificación de la crisis de la escuela” (2006: 3).

Coombs y Ahmed (1974) (citado en Luque Domínguez, 1997) establecen una clasificación tripartita del universo educativo: educación formal, educación no formal y educación informal. Entendían como Educación Formal la comprendida en el sistema educativo, altamente institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad. La Educación No Formal refería a toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños. Por último, la Educación Informal era considerada como un proceso que dura toda la vida, en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades y actitudes mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente.

Para comprender a qué refería la educación no formal, se mencionan a continuación algunas de sus características (Luque Domínguez, 1997: 316).

**Objetivos:** proceso intencionalmente educativo, distante de los convencionalismos escolares. Intenta responder a necesidades básicas de aprendizajes. Busca la adquisición de habilidades y conocimientos orientados a la acción inmediata.

**Destinatarios:** gran diversidad, a partir de demandas y necesidades educativas específicas. En ámbitos locales, destinados a individuos o subgrupos particulares de población.

**Periodicidad de actividades:** normalmente de corta duración, en función de necesidades puntuales. Busca efectos a corto plazo. Mayor flexibilidad en los horarios.

**Espacios de acción:** básicamente extraescolar y de ámbito local. Más versátil y adaptable que el espacio formal. Mayor diversidad de roles educativos.

**Tipos de aprendizaje:** contenidos básicos: habilidades, destrezas, técnicos. Menos estructurados que los programas formales. Facilita tipos selectivos de aprendizajes, a partir de necesidades específicas. Frecuentemente integrado en programas con objetivos sociales más amplios.

**Grados de institucionalización:** aunque organizada, no tiene una forma institucional completa y formal. Más descentralizada que la educación formal. Promovida por gran variedad de instituciones económicas, políticas y sociales.

**Características de las prácticas de educación no formal:** desarrollan teorías o principios propios. Se adaptan a sus destinatarios o contextos. Se diseñan, plani-

fican en cada momento. La participación es voluntaria. Se desarrollan en espacios diversos, no se circunscriben a un aula. Utilizan diversidad de medios y recursos. Son prácticas participativas. Ambiente de aprendizaje relajado. Se evalúa el proceso global de forma colectiva.

Como se mencionó anteriormente, María Teresa Sirvent realiza una revisión del concepto de Educación No Formal. En cuanto a las intenciones e ideología con las que ha surgido, la autora señala que las experiencias educativas no formales no han colmado las expectativas democratizadoras que impulsaron su surgimiento. A partir de investigaciones, observa que la denominada educación no formal reproducía la injusticia, la pobreza y la discriminación que intentaba revertir en sus comienzos. Confirmaba el “principio de avance acumulativo cuantitativo y cualitativo en educación”: cuanta más educación formal se obtiene, más y mejor educación permanente se demanda y se apropia a lo largo de toda la vida.

Con respecto a la terminología empleada para referirse a los distintos campos de la educación, se plantea un claro desacuerdo con la clasificación tripartita, pues, dicha clasificación oculta las especificidades de cada campo y coarta la posibilidad de intervenciones apropiadas.

En la mencionada revisión conceptual la autora identifica una serie de consecuencias desfavorables de dicha clasificación: el efecto de simplificación y descalificación de la complejidad y especificidad de las experiencias más allá de la escuela que quedan reducidas a la negación de lo escolar;

la definición por la negativa implica una contraposición y atomización del fenómeno educativo que desconoce la riqueza de la relación dialéctica entre escuela y más allá de la escuela; la clasificación tripartita no funciona como clasificación excluyente en términos lógicos; la complejidad de la realidad del campo educativo hace que una misma experiencia pueda ser ubicada en una y otra clase según se consideren distintos aspectos o criterios, de modo que actividades que podrían considerarse como de educación no formal se realizan dentro de la escuela; la carga semántica negativa compartida por el adverbio “no” (en no formal) y el prefijo “in” (en informal) tampoco permite aplicar un criterio clasificatorio en forma apropiada, ya que ambos significan la negación de lo formal.

Esta expresión daba a entender que este universo tuviera que definirse solo negativamente por oposición a lo formal, como si este campo no tuviera ni forma, ni estructuración, sin identidad y especificidad propias, solo por oposición a lo formal, es decir a lo escolar. Obtura la caracterización de sus rasgos específicos así como la identificación de los desafíos pedagógicos que se desprenden de los mismos: la población joven y adulta con profundas necesidades educativas, la asistencia voluntaria de los participantes, la inmediatez de las demandas de aprendizaje con las que éstos llegan y el desafío de promover a partir de allí un proceso que facilite el reconocimiento de nuevas necesidades y demandas. En suma, esta clasificación tripartita no resultaba útil para comprender la realidad educativa o lo que ocurría en el universo educativo, así como tampoco lo era para intervenir en él.



Los procesos educativos denominados anteriormente como formales, no formales e informales, se incluyen dentro de la Educación Permanente.

### 3. Educación Permanente y grados de formalización

La Educación Permanente fue definida como: “un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo. En ese proyecto el hombre es el agente de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión. La educación permanente, lejos de limitarse al período de la escolarización, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad”. Finalmente señala que “los procesos educativos, que siguen a lo largo de la vida de los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo” (Conferencia General de la UNESCO , 1977).

Se incluye dentro de la misma a: la Educación Inicial (Educación Primaria, Educación Media y Superior (universitario y no universitario), la Educación de Jóvenes y Adultos y los Aprendizajes Sociales. Sirvent utiliza la expresión “el más allá de la escuela” para referirse a los aprendizajes que se producen fuera de la misma pero que no por ello tienen necesariamente menor formalidad.

Este paradigma de la educación permanente se asienta sobre una serie de principios y supuestos teóricos y metodológicos:

- la concepción de la educación como una necesidad permanente y como un derecho humano;
- el reconocimiento de la capacidad de individuos y grupos para el aprendizaje y la transformación a lo largo de toda su existencia;
- la consideración de la experiencia vital como punto de partida para procesos de aprendizaje continuo;
- el reconocimiento de la existencia de múltiples formas y recursos educativos emergentes de una sociedad, que operan en la escuela y “más allá de la escuela”;
- el supuesto de la potenciación de los recursos educativos a través de la constitución de una red o trama que los articule;
- el reconocimiento de la importancia y la necesidad de la participación social en las cuestiones referidas a la educación y la democratización del conocimiento.
- Con el propósito de lograr una comprensión adecuada del fenómeno educativo, Sirvent propone analizar los “grados de formalización”. Es decir, las características de estructuración o de organización de un espacio educativo, de una experiencia educativa.

Esta perspectiva entrecruza dos ejes: los distintos grados de formalización (bajo, medio, alto), tres dimensiones consideradas para la descripción, interpretación e intervención en las experiencias educativas, donde esos grados se representan: sociopolítica, institucional y el espacio de enseñanza y aprendizaje.

La dimensión sociopolítica refiere a la relación de la experiencia educativa con el Estado. Considera la inclusión de dicha experiencia en el marco de las políticas públicas y la legislación; las reglamentaciones que regulan el funcionamiento de la experiencia; etc.

La dimensión institucional refiere a la formalización de la institución que acoge la experiencia educativa, el marco institucional, qué tipo de institución es, cuáles son sus fines y objetivos.

La dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje refiere a la tríada que define el acto o espacio educativo, integrada por la interrelación entre aquel que enseña, el que aprende y el contenido. Refiere a la formalización pedagógica.

La ubicación del campo “más allá de la escuela” dentro de la educación permanente y el análisis de los grados de formalización facilita la sustitución de la clasificación anterior y permite comprender que la formalización no es exclusiva de la escuela.

Por otro lado, un aspecto interesante de la concepción de grados de formalización consiste en la posibilidad de incrementar o disminuir los mismos, a medida que la experiencia lo requiera y por la misma acción de los actores involucrados.

El esclarecimiento de que los distintos grados de formalización no son buenos o malos en sí mismos, facilita la disociación del “más allá de la escuela” de las características negativas atribuidas a partir de la expresión “no formal” o “informal”.

Quizás, la dificultad que plantea este aporte es que “grado” implicaría medición y no son objetos fáciles de medir, ni de cuantificar.

#### **4. Programa de Educación Permanente de Adultos Mayores (PEPAM), Secretaría de Extensión Universitaria, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.**

Creado en 1994, a partir de la iniciativa de Adultos Mayores que tomaron como referencia programas de educación de otras ciudades.

Depende de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

El programa está sostenido en el concepto de la educación permanente como un proceso continuo que se realiza durante toda la vida y que promueve la salud de las personas mayores a través de su participación e integración en diferentes actividades, seminarios, talleres, charlas abiertas, etc.

El otro pilar es el concepto de envejecimiento positivo, entendiendo que las personas mayores pueden volver a formular un proyecto vital en el marco de las transformaciones que atraviesan.

Destinado a personas mayores de 55 años. No se requieren estudios previos, como requisito de inclusión.

Objetivos: promover una nueva opción de integrarse a actividades creadoras; ofrecer la oportunidad de seguir creciendo y aprendiendo a lo largo de la vida; crear espacios culturales; apoyar la información amplia e integradora; desarrollar nuevos intereses; reformular un horizonte de vida y participar activamente en la comunidad.

Ubicación: la sede principal se localiza en una zona céntrica de la ciudad de La Plata. A partir de convenios con distintas instituciones (Municipalidad de La Plata, Sindicato de Docentes Privados, etc.) ha extendido su ubicación a distintas localidades de esta ciudad (Tolosa, Abasto, etc.) permitiendo así, que asistan personas que por diversos motivos (económicos, de movilidad, etc.) no tenían acceso a la sede central.

Oferta educativa: la mayoría de los cursos son cuatrimestrales, con frecuencia semanal. Cada encuentro dura una hora y media. Las modalidades implementadas consisten en taller y seminario. Los cursos son dictados por docentes universitarios, en algunos casos se incluye a un observador (psicólogo) que realiza el registro de la producción grupal.

El currículum del programa está ordenado sobre la base de tres ejes/áreas que se articulan: (a) Área de Conocimientos Generales: incluye propuestas en relación a la Historia, la Literatura, la Sociología, Filosofía, etc. (b) Área de Movimiento y Expresión: las propuestas abarcan los distintos lenguajes expresivos, como la música, las danzas, la pintura, el dibujo, el vitraux, la fotografía, la creación dramática y el trabajo corporal. (c) Área de Transformaciones del Envejecer: las actividades desarrolladas dentro de esta área abordan los cambios biológicos, psicológicos y sociales que ocurren en el envejecimiento. Se incluyen también, los cursos de informática.

Denominación: en la elección del nombre se ha preferido la utilización de Programa Permanente *de* Adultos Mayores, en lugar de *para* adultos mayores, como forma de indicar la inclusividad e integración social que promueve. Carballo y De Diego, en el prólogo del libro *"Nuevas Dimensiones del Envejecer. Teorizaciones desde la práctica"*, refiriéndose a los comienzos del mismo plantean: "aquella propuesta que justificaba la denominación de un programa para Adultos Mayores, dio paso a una experiencia en muchos casos autogestionada- como lo testimonian el diario mensual y la organización de los viajes de cada año-que permite hablar con propiedad de un programa de Adultos Mayores" (2002: 12).

Actualmente este aspecto se ha concretado a través de la organización de una Comisión de Alumnos que refuerza el aspecto social del programa al organizar actividades abiertas a la comunidad. Está compuesta por alumnos del PEPAM, estructurada en subcomisiones interrelacionadas: Subcomisión de la Revista del PEPAM "Los Adultos Mayores nos informan", de publicación semestral. Subcomisión de Cultura:

organiza charlas, conferencias, etc. Subcomisión de Turismo: organiza paseos, viajes, etc. Subcomisión de Solidaridad: colabora con distintas instituciones, a partir de donaciones que reciben de alumnos y/o de la comunidad en general. Subcomisión de la Biblioteca: organiza la biblioteca que posee el programa en su sede céntrica.

Luego de esta descripción se analizarán distintos aspectos y dimensiones del programa, considerando los aportes de Sirvent.

Según la organización del campo educativo, propuesta por Sirvent, el Pepam, se ubicaría dentro de la educación para jóvenes y adultos. Muchas de las personas que asisten, a las distintas sedes, no han finalizado la educación inicial (tal como la plantea la autora), con lo cual, a través del programa pueden acercarse a conocimientos que en otras etapas de la vida les han resultado inaccesibles. En el caso de aquellas que han realizado estudios universitarios, los contenidos del programa les permiten recuperar “asignaturas pendientes” en materia de saberes o conocimientos.

Otra particularidad de este programa reside en el hecho de que el envejecimiento como área de la vida cotidiana se incluye o forma parte del currículum, expresado en los cursos del área “Transformaciones del envejecer”.

Los avances tecnológicos y la necesidad e interés de adaptarse a ellos dan por resultado cientos de alumnos interesados en aprender a usar la computadora y sus diferentes programas, así como también las cámaras fotográficas digitales. Motivo por el cual, cada vez son más los cursos de esta temática que, en el contexto de este programa, abordan la enseñanza de estos contenidos contemplando la especificidad de los adultos mayores en cuanto al aprendizaje y distancia con estos objetos de conocimiento.

Otro de los cursos con mayor demanda son los talleres de ejercitación de la memoria, debido al temor que generan los olvidos en esta etapa.

A partir de los cursos mencionados se observa cómo estas áreas, por diversos motivos, comienzan a incluirse dentro del currículum del programa.

#### Dimensiones y grados de formalización

En cuanto a la dimensión sociopolítica el programa tiene una dependencia directa de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. La gestión es llevada a cabo por una Directora, un Secretario Académico, una Asesora Psicogerontológica y un coordinador por cada área mencionada anteriormente. Los cargos son designados por dicha institución. Las reglas y normas se establecen en el Estatuto de la UNLP.

Si se considera la relación directa con el Estado, en este aspecto el grado de formalización sería bajo.

Podría estimarse un grado medio de formalización institucional si se considera que forma parte de una institución educativa, y responde a una de las funciones primordiales de la Universidad, la extensión universitaria, entendida como “un proceso educativo *no formal*” de doble vía, planificado de acuerdo a intereses y necesidades de la sociedad, cuyos propósitos deben contribuir a la solución de las más diversas problemáticas sociales, la toma de decisiones y la formación de opinión, con el objeto

\* La cursiva es mía.

de generar conocimiento a través de un proceso de integración con el medio y contribuir al desarrollo social”<sup>\*\*</sup>.

Los cursos se llevan a cabo en distintos lugares: en una casa propia destinada solo a esta actividad educativa y en clubes barriales.

Quizás la conformación y organización de la Comisión de alumnos sirva para ejemplificar la noción de procesos de formalización. En este caso, el aumento del grado de formalización en un aspecto de la dimensión institucional.

La dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje en cuanto a la intencionalidad educativa presenta un alto grado de formalización. Los procesos educativos presentan objetivos claros, diseñados para ser llevados a cabo en un determinado espacio educativo, con una duración determinada y con una metodología previamente diseñada que pueden o no volverse a repetir de la misma forma, dependiendo del grupo, del contexto o de los medios con que se cuenta. Los programas de los cursos se elaboran en base a los destinatarios y a las situaciones en las que se desarrollan. Las temáticas que se abordan son flexibles, dependen en mucho de los intereses, necesidades y demanda de los participantes. Las prácticas se desarrollan en diversas situaciones de aprendizaje, y utilizan diversidad de recursos, pero a la vez son sistemáticas, planificadas, claramente intencionadas. Se realiza una cuidadosa transposición didáctica, entendida como el “proceso de adaptaciones sucesivas de los saberes por las cuales el conocimiento erudito se transforma en conocimiento a enseñar y éste en conocimiento enseñado” (Frigerio & Poggi, s. f., 2). El conocimiento a enseñar debe ser accesible a todos los sujetos con recorridos educativos diversos (conviven en las aulas alumnos que no han completado la educación primaria, otros que accedieron a un doctorado, personas de 55 años de edad junto a otras de más de 90 años).

Dentro de esta misma dimensión, lo referido a la evaluación presenta un bajo grado de formalización. Si bien están presentes los tres tipos de evaluación (inicial, formativa y sumativa) se llevan a cabo de una manera menos rigurosa y sin perseguir como fin la acreditación. En tanto evaluación inicial se indaga al comienzo de cada curso los conocimientos previos sobre el tema en cuestión, atendiendo a la heterogeneidad de alumnos. Durante el desarrollo del curso se evalúan la modalidad y los temas propuestos, los logros y dificultades, para hacer los ajustes necesarios. Al finalizar el curso los alumnos pueden optar por realizar algún trabajo integrador. En la última clase los alumnos responden unas preguntas sobre distintos aspectos del curso. Aquí se evalúa la propuesta contemplando el desarrollo de los temas, la dinámica de las clases, las actividades propuestas, el material utilizado por el docente, la interacción del grupo, etc.

---

<sup>\*\*</sup> Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata (2009). Capítulo III. Art. 17.

## 5. Consideraciones finales

El análisis realizado permite ejemplificar una práctica educativa donde coexiste una alta formalización en algunos aspectos y baja o media en otros. Si tuviésemos que ubicar este programa como un todo en alguno de los compartimentos separados de la educación formal, no formal e informal, se perderían las particularidades y diversos aspectos que se han observado a partir de considerar los grados de formalización y las distintas dimensiones. Es decir que, la noción de grados de formalización permite captar la complejidad del fenómeno educativo y, en particular, de estas experiencias educativas más allá de la escuela.

A través de la educación permanente se ofrecen oportunidades para que los adultos mayores exploren y potencien aquellas capacidades y habilidades no descubiertas, sea por limitaciones personales o por no tener oportunidades para hacerlo (por ejemplo aquellas mujeres que se han dedicado exclusivamente a cumplir los mandatos esposa/madre).

Con respecto a los proyectos educativos, la motivación que los origina no consiste en formarse para la inserción laboral ni “obtener un título para...” sino en obtener conocimiento como fin en sí mismo, integrarse a un grupo y compartir con pares, mantenerse en actividad y estimular las funciones cognitivas. Los avances tecnológicos y la necesidad e interés de adaptarse a ellos dan por resultado adultos mayores interesados en aprender a usar la computadora y sus diferentes programas, internet, así como también las cámaras fotográficas digitales. Con respecto a la falta de conocimiento en el uso de la computadora mencionan sentirse “analfabetos” al desconocer el lenguaje informático y no acceder a estas tecnologías.

(Mujer, 66 años) *“...comprarme una computadora y aprender a usarla. Cuando me preguntan por mi email me siento un dinosaurio”* (no tiene).

Se mencionan dos actividades a modo de ejemplo. Una de ellas es un taller de reflexión el cual aborda los distintos aspectos que comporta el envejecimiento haciendo hincapié en las repercusiones en la identidad y en la autoestima. Los participantes señalan como expectativas:

*“relacionarme con grupo de pares”, “compartir objetivos comunes”, “estar en contacto con pares”, “comprender qué es la vejez”, “conocer cómo cuidarme”.*

De la evaluación final del taller se registran las siguientes apreciaciones:

*“me permitió ahondar y realizar una mirada hacia adentro, más reflexiva y crítica que a futuro me permitirá rever situaciones y mantener o modificar actitudes”, “me sentí muy integrada en el grupo, compartimos un fin común: autonomía, autoestima, en fin todos estos grandes valores que aún adultos mayores no debemos perder”, “me enseñó a comprender muchas cosas de la vida y a reflexionar que la vida tiene mu-*

chas etapas con cosas distintas cada una de ellas”, “me sirvió para valorar que aún puedo continuar”, “me permitió reconocer en otros pares situaciones y reacciones o soluciones parecidas y a veces iguales a las mías”.

Se observa una gran demanda hacia talleres de estimulación cognitiva, en especial de ejercitación de la memoria. El interés surge de los olvidos que sufren los Adultos Mayores, que a causa del desconocimiento confunden con olvidos patológicos (propios de las demencias); en cambio la mayoría, sin saberlo, experimenta otro tipo de olvidos, aquellos considerados benignos, propios del proceso de envejecimiento. Estos son por ejemplo, olvidos de nombres de personas, de lugares donde se dejan objetos, etc. Olvidos que están presentes en otras edades pero perturban en demasía al adulto mayor por estar asociados en el imaginario social con algunas demencias, por ejemplo el Alzheimer.

Se citan a continuación las expectativas recurrentes al comenzar este tipo de talleres:

“volver a trabajar con lo que uno puede haber aprendido hace muchísimo tiempo”,  
“estar con otras personas, conocer gente nueva, tener una mejor calidad de vida”

“mantener mis capacidades cognitivas activas para mantener mi autodeterminación e independencia”.

Al finalizar el taller señalaron:

“tuve la posibilidad de volver a escribir, pensar y abrir el diccionario”, “compartí los ejercicios con mis nietos, que les encantaban, me los querían resolver ellos”, “me gustó trabajar en grupo, ya que nunca lo había hecho”.

Según Yuni y Urbano (2005, 57) la educación de personas mayores es el resultado de la convergencia de varios procesos:

“... la educación de mayores como práctica social es producto de varios procesos sociales convergentes. Entre ellos pueden referirse el incremento demográfico de la población envejecida; la tendencia a la prolongación de la expectativa de vida; la aparición de nuevas generaciones de mayores con una visión positiva del envejecimiento, mejores estándares de calidad de vida, mayor educación y mejor estado de salud; la instauración del sistema jubilatorio y la revalorización de la educación permanente y el aprendizaje durante toda la vida”.

Por último, quisiera agregar un comentario referido a la ausencia de estos contenidos en algunas carreras de grado.

Considero que temáticas como educación de adultos mayores y envejecimiento y vejez forman parte del currículum nulo de muchas carreras del área de las Ciencias Sociales.

En las últimas décadas ha surgido una nueva generación de estudiantes: los adultos mayores. Contemplando este fenómeno y el aumento de la expectativa de vida resulta necesaria la incorporación de contenidos de la Gerontología, de la Psicogerontología y de la Gerontagogía, a las currículas de carreras del área de las Ciencias Sociales y de la Salud.

La Gerontagogía, ciencia educativa interdisciplinar cuyo objeto de estudio es la persona mayor en situación pedagógica, además de permitir el conocimiento de los procesos de aprendizaje que se ponen en juego en los adultos mayores, permite abordar los prejuicios y actitudes negativas en torno a la vejez, que podrían afectar al docente que tiene a su cargo un alumnado mayor.

Más allá de las discusiones en torno a si la educación de adultos mayores debe incluirse dentro del campo de las Ciencias de la Educación o de la Gerontología, no puede desconocerse la necesidad de identificar y analizar las especificidades de las prácticas educativas con adultos mayores.

La educación de adultos mayores debe contemplar los elementos generales de toda educación y otros que le son propios tales como los derivados de la vejez como estadio evolutivo, las características del aprendizaje del adulto mayor, los fines de la educación, las características del tipo de instituciones proveedoras de oportunidades educativas y su carácter de educación permanente.

Enviado: 19-9-2017

Revisión recibida: 10-10-17

Aceptado: 23-10-17

## Referencias

- Coscarelli, M. R. (2010). Formación en el campo de la extensión universitaria. *Revista Electrónica sobre Extensión Universitaria. Un espacio para la construcción colectiva de conocimiento*, 1, 1-7
- Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata (2009). 1º ed. Publicación Institucional de la Universidad Nacional de La Plata.
- Frigerio, g. & Poggi, M. (s. f.). La dimensión pedagógico-didáctica. [http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec3\\_Dim.pdf](http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec3_Dim.pdf) Recuperado el 04/03/11
- Gavilán, M. (2006). *La transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma*. Rosario: HomoSapiens.



- Luque Domínguez, P. A. (1997) Educación no formal. Un acercamiento a otras instituciones educativas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* 15-16, 313-320
- Petriz, G. (Ed.). (2002). *Nuevas dimensiones del envejecer: Teorizaciones desde la práctica*. Programa de Educación Permanente de Adultos Mayores. Secretaría de Extensión Universitaria. Universidad Nacional de La Plata.
- Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S. & Lomagno C. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal, *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal – OPFYL*, Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.
- Yuni, J. & Urbano, C. (2005). *Educación de adultos mayores. Teoría, Investigación e Intervenciones*. Córdoba: Brujas.
- Yuni, J. A., Urbano, C. & Tarditi, L. (2005). La educación como recurso para la integración social de los adultos mayores. [http://www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files /EDUCA024\\_YuniTarditi.pdf](http://www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files /EDUCA024_YuniTarditi.pdf) recuperado el 05/01/11



## PROJECTS DEVELOPED BY OLDER ADULTS WITHIN THE EDUCATIONAL FIELD

ANALYSIS OF A PROGRAM OF PERMANENT EDUCATION OF UNIVERSITY EXTENSION  
OF THE UNLP

*Natalia Ciano\**

### Abstract

This paper intends to approach the conceptualizations about the permanent education and the contributions of Maria Teresa Sirvent in the different degrees of formality of the educative processes.

In light of these contributions, a Permanent Adult Education Program of the University Extension Secretariat of the Faculty of Humanities and Educational Sciences of the National University of La Plata will be analyzed.

This analysis has been of interest because of the prevalence of educational projects developed by older adults and within them those developed in what has traditionally been called the "non-formal" educational system.

**Key words:** Guidance – Permanent education – Aging - Projects

### Introduction

"... old age is not only a new social phenomenon from a quantitative point of view, but is particularly original from a qualitative point of view, which is why we are witnessing a strong process of re-elaboration of the system of social norms and roles. Therefore, we think that education can itself be a tool to construct new roles for the elderly and not only to adjust them to the social roles prescribed" (Yuni & Urbano, 2005, 22).

Throughout different research projects as a fellow of the Science and Technical Secretariat of the UNLP and then as a PhD student in the Doctorate in Psychology",

\* Docente del Programa de Educación Permanente de Adultos Mayores. Investigadora. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: nataliaciano@gmail.com.

\*\* Scholarship Type B (Doctorate). Director: Dr. Gavilán. Res. 384-13 Secretary of Science and Technology, UNLP: "Strategies to guide the development of projects in older adults" (Improvement

along with my director Dr. Mirta Gavilán, the articulation of the Theoretical Operative Model in Guidance (2006) and the Active Aging Model. Such articulation allowed us to ask ourselves how the new projects elaborate the elderly, how is free time used after retirement, what kind of preparation or guidance is offered to the retiree, or those who have not circulated through the system Educational and / or labor, to develop new projects? What are these projects (of what type)? And In what institutions do they materialize (in case they need inclusion in an institution to carry them forward)?

The Theoretical Operational Model in Guidance conceives the Guidance as the “set of strategies and tactics used by the psychologist and / or psychologist specialized in Guidance so that the orientated or subject of the Guidance, individually or collectively, through a comprehensive, reflective and committed, can develop an educational, work, personal and / or social project throughout life “(Gavilán, 2006: 194). It is based on three axes that make up the “Guiding Trilogy” and revolve around the guidance articulating with each other (Gavilán, 2000), these are: process (in its three aspects: macroprocess, microprocess and specific process), social imaginary and prevention. It also includes the fields of health, education, labor-economics and social policies, and disciplinary, interdisciplinary and transdisciplinary knowledge.

Given the increase in life expectancy and therefore the years remaining after retirement through the articulation of both models we promote the design of interventions that rescue the subjectivity of the aging and that is the protagonist, once more or perhaps for First time, a subjective choice. Among the types of projects developed by the elderly, we have observed four types: personal, work, social, educational, with prevalence of the latter; so it is interesting to clarify the characteristics of those projects that were frequently considered to belong to the field of “non-formal” education. Reason why, for the purposes of this work we will focus on the educational field. We will say that it includes the educational characteristics of a population, the insertion in the formal and non-formal education system, the level of attrition, accessibility, training and strategies implemented in that field.

## **Non formal education**

The concept of non-formal education emerged in the 1960s as a response to a series of demands and educational needs that the school failed to meet. The context of this emergence is given by the “Global Crisis of Education”. Crisis that, more than education in general, was of its formal character in two main aspects: on the one hand, the inability of the school to respond to the educational needs of the entire population and, on the other, against its role in the Socioeconomic and cultural reproduction. As Sirvent puts it, “Historically, the concept of non-formal education, whose use

---

Scholarship, Secretary of Science and Technology, UNLP) and Guidance in the New Model of Active Aging: educational, labor, personal and social elections “(Scholarship Initiation, Science and Technical Secretariat, UNLP).

spread between the late 1960s and early 1970s, was relevant in allowing the nomination of a wide and growing area of experiences and educational practices” beyond Of the school, “in front of the identification of the crisis of the school” (2006, 3).

Coombs and Ahmed (1974) establish a tripartite classification of the educational universe: formal education, non-formal education and informal education. They understood as Formal Education the understood in the educational system, highly institutionalized, chronologically graduated and hierarchically structured, that extends from the first years of the primary school until the last years of the university. Non-Formal Education referred to any organized, systematic, educational activity carried out outside the official system to facilitate particular learning classes for particular subgroups of the population, both adults and children. Finally, Informal Education was considered as a lifelong process in which people acquire and accumulate knowledge, skills and attitudes through daily experiences and their relationship with the environment.

This classification has been criticized. Subsequently, some of them will be analyzed, from the contributions of Sirvent.

In order to understand what non-formal education referred to, some of its characteristics are mentioned below (Luque Domínguez, 1997, 316):

**Objectives:** intentionally educational process, distant from school conventions. Try to respond to basic learning needs. It seeks the acquisition of skills and knowledge oriented to immediate action.

**Target:** great diversity, based on demands and specific educational needs. In local areas, intended for particular individuals or subgroups of population.

**Periodicity of activities:** usually of short duration, depending on specific needs. Look for short-term effects. Greater flexibility in schedules.

**Spaces of action:** basically out-of-school and local. More versatile and adaptable than formal space. Greater diversity of educational roles.

**Types of learning:** basic contents: skills, skills, technicians. Less structured than formal programs. It facilitates selective types of learning, based on specific needs. Often integrated into programs with broader social objectives.

**Degrees of institutionalization:** although organized, it does not have a complete and formal institutional form. More decentralized than formal education. Promoted by a variety of economic, political and social institutions.

**Characteristics of non-formal education practices:** they develop their own theories or principles. They adapt to their recipients or contexts. They are designed, planned in every moment. Participation is voluntary. They are developed in different spaces, not confined to a classroom. They use diversity of means and resources. They are participatory practices. Relaxed learning environment. Collectively, the overall process is evaluated.

As mentioned above, María Teresa Sirvent performs a review of the concept of Non-Formal Education. As for the intentions and ideology with which it has emerged, the author points out that non-formal educational experiences have not fulfilled the democratizing expectations that drove its emergence. Based on research, he observes

that the so-called non-formal education reproduced the injustice, poverty and discrimination that it tried to revert in its beginnings. It confirmed the “principle of cumulative quantitative and qualitative progress in education”: the more formal education is obtained, the more and better education is demanded and appropriated throughout life.

With regard to the terminology used to refer to the different fields of education, there is a clear disagreement with the tripartite classification, since such classification hides the specificities of each field and restricts the possibility of appropriate interventions.

In the aforementioned conceptual review, the author identifies a series of unfavorable consequences of this classification:

- the effect of simplifying and disqualifying the complexity and specificity of experiences beyond school which are reduced to the negation of the scholar;
- the definition by the negative implies a contraposition and atomization of the educational phenomenon that ignores the richness of the dialectic relation between school and beyond the school; The tripartite classification does not function as an exclusionary classification in logical terms;
- the complexity of the reality of the field of education makes the same experience can be placed in one and the other class depending on different aspects or criteria, so that activities that could be considered as non-formal education are carried out within the school;
- the negative semantic load shared by the adverb “no” (in non-formal) and the prefix “in” (in informal) also does not allow to apply a classificatory criterion in an appropriate form, since both signify the negation of the formal.

This expression implied that this universe had to be defined only negatively by opposition to the formal, as if this field had neither form nor structure, without its own identity and specificity, only in opposition to the formal, that is, to the school. It completes the characterization of their specific traits as well as the identification of the pedagogical challenges that emerge from them: the young and adult population with deep educational needs, voluntary attendance of the participants, the immediacy of the learning demands with which they arrive and the challenge of promoting from there a process that facilitates the recognition of new needs and demands. In sum, this tripartite classification was not useful to understand the educational reality or what happened in the educational universe, nor was it to intervene in it.

The educational processes previously denominated as formal, non-formal and informal, are included within the Permanent Education.

### **Permanent Education and degrees of formalization**

Permanent Education was defined as: “a global project aimed both at restructuring the existing educational system and at developing all possibilities of training outside the educational system. In this project man is the agent of his own education, through

the permanent interaction of his actions and his reflection. Lifelong education, far from being limited to the period of schooling, must encompass all dimensions of life, all branches of knowledge and all practical knowledge that can be acquired by all means and contribute to all forms of personality development “. Finally, he points out that “educational processes, which continue throughout the life of children, young people and adults, in whatever form, should be considered as a whole” (UNESCO General Conference, 1977).

It includes within it: Initial Education (Primary Education, Middle and Higher Education (university and non-university), Youth and Adult Education and Social Learning. Sirvent uses the expression “beyond the school” for Refer to the learning that occurs outside the same but that does not necessarily have less formality.

This paradigm of lifelong education is based on a series of principles and theoretical and methodological assumptions:

- the conception of education as a permanent necessity and as a human right;
- the recognition of the capacity of individuals and groups for learning and transformation throughout their existence;
- consideration of life experience as a starting point for processes of continuous learning;
- recognition of the existence of multiple forms and educational resources emerging from a society, operating in school and “beyond school”;
- the assumption of the enhancement of educational resources through the constitution of a network or network that articulates them;
- recognition of the importance and necessity of social participation in issues related to education and the democratization of knowledge.

In order to achieve an adequate understanding of the educational phenomenon, Sirvent proposes to analyze the “degrees of formalization”. That is, the characteristics of structuring or organizing an educational space, an educational experience. This perspective crosses two axes:

- the different degrees of formalization (low, medium, high),
- three dimensions considered for the description, interpretation and intervention in the educational experiences, where these degrees are represented: sociopolitical, institutional and the space of teaching and learning.

The socio-political dimension refers to the relationship of the educational experience with the State. It considers the inclusion of such experience in the framework of public policies and legislation; The regulations governing the operation of the experience; etc.

The institutional dimension refers to the formalization of the institution that receives the educational experience, the institutional framework, what type of institution it is, what its aims and objectives are.

The dimension of the teaching and learning space refers to the triad that defines the educational act or space, integrated by the interrelation between the one who teaches, the one who learns and the content. It refers to pedagogical formalization.

The location of the field “beyond the school” within the permanent education and the analysis of the degrees of formalization facilitates the substitution of the previous classification and allows to understand that the formalization is not exclusive of the school.

On the other hand, an interesting aspect of the conception of degrees of formalization consists in the possibility of increasing or decreasing them, as the experience requires it and by the same action of the actors involved.

The clarification that the different degrees of formalization are not good or bad in themselves facilitates the dissociation of the “beyond school” from the negative characteristics attributed from the “non-formal” or “informal” expression.

Perhaps, the difficulty of this contribution is that “degree” would imply measurement and are not easy objects to measure or quantify.

### **Permanent Education Program for Older Adults (PEPAM), Secretariat for University Extension, Faculty of Humanities and Educational Sciences**

Created in 1994, from the initiative of older adults who took as reference educational programs from other cities.

It depends on the Secretariat of University Extension of the Faculty of Humanities and Educational Sciences of the National University of La Plata.

The program is sustained in the concept of lifelong education as a continuous process that is carried out throughout life and that promotes the health of the elderly through their participation and integration in different activities, seminars, workshops, open talks, etc.

The other pillar is the concept of positive aging, understanding that older people can re-formulate a vital project within the framework of the transformations they undergo.

Aimed at people over 55 years. No previous studies are required as a requirement for inclusion.

Objectives: promote a new option to integrate creative activities; provide the opportunity to continue to grow and learn throughout life; create cultural spaces; support comprehensive and inclusive information; develop new interests; reformulate a life horizon; actively participate in the community.

Location: the headquarters office is located in a central area of the city of La Plata. From agreements with different institutions (Municipality of La Plata, Union of Private Teachers, etc.) has extended its location to different localities of this city (Tolosa, Abasto, etc.) allowing people to attend for various reasons ( economic, mobility, etc.) had no access to headquarters.



Educative offer: most courses are quarterly, often weekly. Each meeting lasts an hour and a half. The modalities implemented consist of workshop and seminar. The courses are taught by university teachers, in some cases an observer (psychologist) is included who registers the group production.

The curriculum of the program is ordered based on three axes / areas that are articulated:

- Area of General Knowledge: includes proposals in relation to History, Literature, Sociology, Philosophy, etc.
- Area of Movement and Expression: the proposals cover the different expressive languages, such as music, dances, painting, drawing, vitraux, photography, dramatic creation and body work.
- Area of Transformations of Aging: the activities developed within this area address the biological, psychological and social changes that occur in aging. Also included are computer courses.

Denomination: in choosing the name, it has been preferred to use the Permanent Program *from* Older Adults, rather than *for* older adults, as a way of indicating the inclusiveness and social integration it promotes. Carballo and De Diego, in the prologue to the book "New Dimensions of Aging. Theorizations from practice", referring to the beginning of the same article: "that proposal that justified the denomination of a program for Older Adults, gave way to an experience in many cases self-managed - as evidenced by the monthly newspaper and travel organization Of each year-that allows to speak with property of a program of older Adults"(2002, 12).

At present, this aspect has been achieved through the organization of a student commission. It reinforces the social aspect of the program by organizing activities open to the community. Composed of PEPAM students, structured in interrelated subcommittees:

Subcommittee of the Magazine of the PEPAM "The older adults inform us", of semi-annual publication.

Subcommittee on Culture: organize talks, conferences, etc.

Subcommittee of Tourism: organizes trips, trips, etc.

Solidarity Subcommittee: collaborates with different institutions, based on donations received from students and / or the community in general.

Subcommittee of the Library: organizes the library that owns the program in its central headquarters.

After this description will analyze different aspects and dimensions of the program, considering the contributions of Sirvent.

According to the organization of the educational field, proposed by Sirvent, the Pe-pam, would be located within the education for young people and adults. Many of the people attending the different venues have not finished initial education (as the author proposes), which, through the program can approach knowledge that in other stages of life have been inaccessible. In the case of those who have completed university studies, the contents of the program allow them to recover “pending subjects” in terms of knowledge or knowledge.

Another peculiarity of this program resides in the fact that the aging as an area of daily life is included or forms part of the curriculum, expressed in the courses of the area “Transformations of the aging”.

The technological advances and the need and interest to adapt to them result in hundreds of students interested in learning how to use the computer and its different programs, as well as digital cameras. This is why, more and more courses in this subject, which, in the context of this program, address the teaching of these contents contemplating the specificity of older adults in terms of learning and distance with these objects of knowledge.

Another of the courses with the greatest demand are the memory training workshops, due to the fear generated by forgetfulness at this stage.

From the courses mentioned, it is observed how these areas, for various reasons, begin to be included within the curriculum of the program.

### Dimensions and degrees of formalization

As for the socio-political dimension, the program has a direct dependence on the Secretariat of University Extension of the Faculty of Humanities and Educational Sciences of the National University of La Plata. The management is carried out by a Director, an Academic Secretary, a Psychogenetic Advisor and a coordinator for each area mentioned above. The charges are designated by that institution. The rules and norms are established in the Statute of the UNLP.

If one considers the direct relation with the State, in this aspect the degree of formalization would be low.

An average degree of institutional formalization can be estimated if one considers that it forms part of an educational institution, and responds to one of the primary functions of the University, university extension, understood as “a two-way *non-formal/educational process*” Planned according to the interests and needs of society, whose purposes must contribute to the solution of the most diverse social problems, decision making and opinion formation, with the aim of generating knowledge through a process of integration with the And contribute to social development”<sup>\*\*\*</sup>.

\* The italics are mine.

\*\* Statute of the National University of La Plata (2009). Chapter III. Article 17.

The courses take place in different places: in a house of its own designed for this educational activity and in neighborhood clubs.

Perhaps the conformation and organization of the Commission of students serves to exemplify the notion of formalization processes. In this case, the increase of the degree of formalization in one aspect of the institutional dimension.

The dimension of the teaching and learning space in terms of educational intentionality presents a high degree of formalization. The educational processes present clear objectives, designed to be carried out in a determined educational space, with a determined duration and with a methodology previously designed that may or may not be repeated in the same way, depending on the group, context or Means with which it is counted. The programs of the courses are elaborated on the basis of the recipients and the situations in which they are developed. The topics covered are flexible, highly dependent on the interests, needs and demands of the participants. The practices are developed in different learning situations, and use a diversity of resources, but at the same time they are systematic, planned, clearly intentional. A careful didactic transposition is made, understood as the "process of successive adaptations of the knowledge by which scholarly knowledge is transformed into knowledge to be taught and taught to knowledge" (Frigerio&Poggi, 2). The knowledge to be taught must be accessible to all subjects with different educational courses (there are students in the classrooms who have not completed primary education, others who have entered a doctorate, 55-year-olds along with others over 90 ).

Within this same dimension, what refers to the evaluation presents a low degree of formalization. Although the three types of evaluation (initial, formative and summative) are present, they are carried out in a less rigorous way and without pursuing accreditation. As an initial evaluation, the previous knowledge on the subject in question is investigated at the beginning of each course, taking into account the heterogeneity of students. During the development of the course, the modality and the proposed topics, the achievements and difficulties, are evaluated to make the necessary adjustments. At the end of the course students can choose to do some integrative work. In the last class the students answer questions about different aspects of the course. Here the proposal is evaluated contemplating the development of the subjects, the dynamics of the classes, the proposed activities, the material used by the teacher, the interaction of the group, etc.

## Final considerations

The analysis made allows to exemplify an educational practice where coexists a high formalization in some aspects and low or average in others. If we had to locate this program as a whole in one of the separate compartments of formal, non-formal and informal education, we would lose the particularities and various aspects that have been observed from considering the degrees of formalization and the different

dimensions. That is to say, the notion of degrees of formalization allows to capture the complexity of the educational phenomenon and, in particular, of these educative experiences beyond the school.

Through lifelong education, opportunities are offered for older adults to explore and enhance those skills and abilities that are undiscovered, either because of personal limitations or because they do not have opportunities to do so (for example, those women who have dedicated themselves exclusively to fulfilling the wife's mandates /mother).

With regard to educational projects the motivation that originates them is not to be formed for the labor insertion nor to "obtain a title for ..." but to obtain knowledge as an end in itself, to integrate into a group and to share with peers, to be active and Stimulate cognitive functions. Technological advances and the need and interest to adapt to them result in older adults interested in learning how to use the computer and its different programs, internet, as well as digital cameras. With regard to the lack of knowledge in the use of the computer they mention to feel "illiterate" to ignore the computer language and not to accede to these technologies.

(Woman, 66 years old) *"... buy me a computer and learn how to use it. When they ask me about my email I feel like a dinosaur"*(it does not).

Two activities are mentioned by way of example. One of them is a reflection workshop which addresses the different aspects of aging, emphasizing the impact on identity and self-esteem. The participants point out as expectations:

"To relate to peer group", "to share common goals", "to be in contact with peers", "to understand what is old", "to know how to take care of myself".

From the final evaluation of the workshop the following evaluations are recorded:

"Allowed me to deepen and to make an inward look, more reflective and critical that in the future will allow me to review situations and maintain or modify attitudes"; "I felt very integrated in the group, we share a common goal: autonomy, self-esteem;" "these great values that even older adults should not lose"; "taught me to understand many things in life and to reflect that life has many stages with different things each"; "served me to appreciate that I can still continue"; "allowed me to recognize in other pairs situations and reactions or solutions similar and sometimes equal to mine".

There is a great demand for workshops on cognitive stimulation, especially on the exercise of memory. The interest arises from the forgetfulness that the Elderly people suffer, that because of the ignorance they confuse with pathological forgettings (own

of the dementias); but the majority, unknowingly, experiences other types of forgetfulness, those considered benign, typical of the aging process. These are, for example, forgetting names of people, places where objects are left, etc. Forget that they are present in other ages but they disturb in too much the older adult to be associated in the social imaginary with some dementias, for example the Alzheimer.

Here are the recurring expectations when starting this type of workshop:

“To return to work with what one may have learned a long time ago”; “to be with other people, to meet new people, to have a better quality of life”

“To maintain my active cognitive capacities to maintain my self-determination and independence”.

At the end of the workshop they stated:

“I had the opportunity to rewrite, think and open the dictionary”; “I shared the exercises with my grandchildren, who loved them, I wanted to solve them”; “I liked to work as a group, since I never did”.

According to Yuni&Urbano (2005, 57) the education of the elderly is the result of the convergence of several processes:

“... the education of the elderly as a social practice is the product of several convergent social processes. Among them can be mentioned the demographic increase of the aged population; The tendency to prolong life expectancy; The emergence of new generations of older people with a positive vision of aging, better standards of quality of life, better education and better health; The establishment of the pension system and the revaluation of lifelong education and lifelong learning. “

Finally, I would like to add a comment on the absence of these contents in some degree courses.

I believe that topics such as adult education and aging and old age are part of the null curriculum of many careers in the area of Social Sciences.

In the last decades a new generation of students has emerged: the elderly. Contemplating this phenomenon and the increase in life expectancy, it is necessary to incorporate the contents of Gerontology, Psychogontology and Gerontagogy into the curricula of careers in the area of Social Sciences and Health.

Gerontagogy, an interdisciplinary educational science whose object of study is the elderly person in a pedagogical situation, besides allowing the knowledge of the learning processes that are put in play in the elderly, allows approaching the prejudices and negative attitudes around old age. Which could affect the teacher who is in charge of a higher student body.

Beyond the discussions on whether the education of older adults should be included in the field of Education Sciences or Gerontology, the need to identify and analyze the specificities of educational practices with older adults cannot be ignored.

The education of older adults should contemplate the general elements of all education and others that are their own, such as those derived from old age as an evolutionary stage, the characteristics of older adult learning, the purposes of education, the characteristics of the type of institutions Providers of educational opportunities and their permanent education.

# **EVENTOS CIENTIFICOS**





## CONGRESOS Y CONFERENCIAS

**III Jornada de Orientación Vocacional, Discapacidad e inclusión.** *“Circulando entre barreras, deseos y proyectos”*. Nada por nosotrxs sin nosotrxs. 2 de diciembre de 2017. APORA (Asociación de Profesionales de la Orientación de la República Argentina) – Universidad del Museo Social Argentino.  
[www.umsa.edu.ar](http://www.umsa.edu.ar)

**Congreso Internacional de Orientación Educativa 2017,** *Orientar para construir el futuro*. 29, 30 de noviembre y 1 de diciembre de 2017. Facultad de Medicina de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México).  
[www.orienta.unam.mx](http://www.orienta.unam.mx)

**II Congreso Nacional de Orientación.** *Tema: “Identidad disciplinar y contexto social en la práctica profesional de la Orientación”*. En el marco de este Congreso se efectuará la *“I Conferencia Latinoamericana de la Asociación Nacional para el Desarrollo de la Carrera (NCDA)”*. 21, 22 y 23 de marzo de 2018 Colegio de Profesionales en Orientación – Universidad de Costa Rica. San José de Costa Rica.  
[www.congreso2018.cpocr.org](http://www.congreso2018.cpocr.org) - [congresocpo@gmail.com](mailto:congresocpo@gmail.com).

**VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa,** *“Políticas y prácticas de producción y circulación de conocimiento”*. *A 20 años del primer congreso de investigación educativa en la Universidad Nacional del Comahue*. 18, 19 y 20 abril de 2018. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti, Rio Negro, Argentina.  
[faceweb.uncoma.edu.ar](http://faceweb.uncoma.edu.ar) - [congresoinvestigacionface@gmail.com](mailto:congresoinvestigacionface@gmail.com)

**XIX Congreso Argentino de Orientación Vocacional “Pensar, Imaginar y Soñar”.** *Prospectivas y Desafíos territoriales de la Orientación Vocacional. Homenaje a la Dra. María Celia Ilvento*. 17, 18 y 19 de mayo de 2018. APORA (Asociación de Profesionales de la Orientación de la República Argentina) - Universidad Nacional de Salta. Argentina.  
[www.apora.org.ar](http://www.apora.org.ar)

**Cio III: Congreso Iberoamericano de Orientación: Voces de la Orientación en Iberoamérica.** *A Cien años de la Reforma Universitaria*. 15,16 y 17 de noviembre de 2018. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Organizado por AIdOEL (Asociación Iberoamericana de Orientación Educativa y Laboral).  
[www.aidoel.org/webmail](http://www.aidoel.org/webmail) - [contacto@aidoel.org](mailto:contacto@aidoel.org)

**IX Congreso internacional de psicología y educación.** *Psicología, educación y neurociencias: Construyendo puentes para el desarrollo humano.* 21 al 23 de junio de 2018. Organiza la Universidad de La Rioja – ACIPE (Asociación Científica de Psicología e Educación). Logroño, España.

[www.cipe2018.com](http://www.cipe2018.com)

**VII Congreso Internacional de Psicología y Educación 2018.** 24 al 29 de septiembre de 2018. Congresos PI (Psychology Investigation). Santa Marta, Colombia.

[www.congresospi.com](http://www.congresospi.com)

## NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE LOS TRABAJOS INÉDITOS

1. Los trabajos deben ser originales e inéditos y no deben estar postulados para su publicación simultáneamente en otras revistas u órganos editoriales.
2. La aceptación del manuscrito por parte de la revista implica la cesión no exclusiva de los derechos patrimoniales de los autores a favor del editor, quien permite la reutilización, luego de su edición en papel (postprint), bajo licencia Creative commons 2.5. (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>). Se puede compartir, copiar, distribuir, ejecutar y comunicar públicamente la obra, siempre que: a) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); b) no se usen para fines comerciales; c) no se altere, transforme o genere una obra derivada a partir de esta obra.  
La cesión de derechos no exclusivos implica también, la autorización por parte de los autores para que el trabajo sea depositado en el repositorio institucional Memoria Académica <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/> y difundido a través de las bases de datos que el editor considere adecuadas para su indexación, con miras a incrementar la visibilidad de la publicación y de sus autores.  
Asimismo, la revista permite e incentiva a los autores a depositar sus contribuciones en otros repositorios institucionales y temáticos, con la certeza de que la cultura y el conocimiento es un bien de todos y para todos.
3. Debe presentarse una copia en papel, tamaño A4, a doble espacio, en idioma español e inglés. Se adjuntará el material en un CD. Programa de procesador de texto: Microsoft Word. Se utilizará letra Times New Roman tamaño 12, o similar.
4. Los trabajos no deben exceder las 20 páginas. Las investigaciones serán desarrolladas en 15 páginas. Los resúmenes de investigaciones en 200 palabras. Las reseñas bibliográficas llevarán 2 páginas como máximo.
5. En el caso de incluir tablas, cuadros o gráficos, deberán estar titulados y numerados y presentarse en hojas separadas al final del texto. En el cuerpo del texto debe indicarse "Insertar Tabla, Cuadro o Gráfico N° X", según corresponda.
6. Las notas a pie de página serán utilizadas para proporcionar información adicional o reconocer los derechos de autor. Deberán estar numeradas correlativamente en el orden en el que aparecen en el texto, con superíndices arábigos.
7. Los trabajos deberán acompañarse de resúmenes en idioma español, inglés y portugués, con una extensión de 200 palabras como máximo. El Comité Editorial se hace responsable solamente de las modificaciones necesarias para la presentación formal de los artículos en lengua española de los autores extranjeros.

8. Cada uno de los resúmenes deberá ser acompañado de palabras claves.
9. Las citas en el texto y las referencias bibliográficas se incluirán en el trabajo según el sistema de autor/año. Todas las referencias deberán presentarse por orden alfabético y de acuerdo a las normas A.P.A. (2006) del Publication Manual of the American Psychological Association, 6th Edition. Por ejemplo:

7.a.Libros

Super, D. (1962). Psicología de la vida profesional. Madrid: Rialp.

7.b. Artículos de revistas

Watts, A. (1999). An International Perspective. Revista Internacional "Orientación y Sociedad", Edición Especial N° 1, 197-216. La Plata: Editorial de la Universidad.

7.c. Capítulo de libros:

Rodríguez Moreno, M. L. (2000). La Orientación profesional de las personas adultas: fundamentos, principios y servicios. En L. Sobrado Fernández (Ed), Orientación Profesional Diagnóstico e Inserción Laboral (pp. 5-38). Barcelona: Estel.

10. El autor deberá agregar en hoja aparte del trabajo, en una síntesis muy breve, los datos más relevantes de su actividad académica y/o profesional actual y su dirección de e-mail.
11. Todos los trabajos serán sometidos a una evaluación del Comité Editorial y de al menos dos evaluadores anónimos externos, de acuerdo con los contenidos de la temática. Una vez conocido el dictamen, se informará al autor del resultado del mismo y se notificarán las correcciones que se necesiten.

## GUIDELINES FOR THE SUBMISSION OF UNPUBLISHED PAPERS

1. Papers must be original and unpublished and mustn't be simultaneously nominated to be published in other magazine.
2. The acceptance of the manuscript by the magazine involves the non exclusive transfer of the author's property rights, who allows the re-use after the paper edition (postprint), under the license Creative commons 2.5. (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>). The paper can be shared, copied, distributed and transferred, provided that: a) mention the author and original source of the publication (magazine, edition, and URL); b) it isn't used for commercial purposes and c) don't modify the paper nor make a new work coming from the original one. Besides, the magazine allows and encourages the authors to include their contributions in other institutional databases, certainly knowing that culture and knowledge are goods for everyone.
3. A copy will be submitted in A4 paper size, double space, both in Spanish and English. The text will be supplied in a CD. Word processor: Microsoft Word. Times new roman 12, or a similar font will be used.
4. Papers will not exceed 20 pages and researches will be submitted in 15 pages. The research abstracts will not surpass 200 words. Bibliography will be 2 pages maximum.
5. In case tables, charts or graphics are included, they will be titled and numbered and incorporated separately at the end of the text. In the text it will be pointed: "Insert Table or Graphic N°X", as corresponds.
6. Footnotes will be used to provide additional information or to acknowledge the copyright. They will be correlatively numbered and following the order they appear in the text, with Arabic numerals.
7. Papers will be accompanied by an abstract in Spanish, English and Portuguese, not exceeding 200 words. The Publishing Committee will be responsible only of the changes required to the formal submission in the case of those articles written in Spanish by foreign authors.
8. Abstracts will be accompanied by key words.
9. The quotes and the bibliography references will be included according to the system of author/year. All references will be alphabetically ordered and in accordance with the rules set forth in the Publication Manual of the American Psychological Association, (A.P.A.), 2006. For example:

7.a. Books:

Super, D. (1962). *Psicología de la vida profesional*. Madrid: Rialp.

7.b. Magazine articles:

Watts, A (1999). An International Perspective. Revista Internacional "Orientación y Sociedad", Edición Especial N° 1, 197-216. La Plata: Editorial de la Universidad.

7.b. Book Chapters:

Rodríguez Moreno (2000). La Orientación profesional de las personas adultas: fundamentos, principios y servicios. En L. Sobrado Fernández (Ed), Orientación Profesional Diagnóstico e Inserción Laboral (pp 5-38). Barcelona: Estel.

10. On a separate sheet of paper, the author will very briefly include a synthesis of the most relevant data concerning his/her current professional activity and mail address.
11. All papers will be evaluated by the Publishing Committee and at least two anonymous evaluators, according to topic contents. Once the report is made known, the author will receive the resulting information and will be notified about the needed corrections.



Se terminó de imprimir  
en Diciembre de 2017 en  
Talleres Gráficos Servicop  
Calle 50 N° 742 - La Plata - Argentina  
[www.imprentaservicop.com.ar](http://www.imprentaservicop.com.ar)