

Orientación y Sociedad  
Volumen 18 N° 1 y 2, 2018

ISSN 1515-6877

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA - FACULTAD DE PSICOLOGÍA

# ORIENTACION Y SOCIEDAD

Revista Internacional e Interdisciplinaria  
de Orientación Vocacional Ocupacional



*Bilingüe*

Volumen 18 N° 1 y 2

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA  
Facultad de Psicología

---

## **ORIENTACIÓN Y SOCIEDAD**

Revista Internacional e Interdisciplinaria  
de Orientación Vocacional Ocupacional

Volumen 18, N°1  
Ciudad de La Plata, 2018

“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*

Dr. Fernando Alfredo TAUBER

*Vicepresidente Área Académica*

Mg. Martín Aníbal LOPEZ ARMENGOL

*Vicepresidente Área Institucional*

Dr. Marcos ACTIS

*Secretario General*

Patricio LORENTE

*Secretario de Asuntos Académicos*

Dr. Aníbal Omar VIGUERA

*Secretario de Ciencia y Técnica*

Dr. Marcelo Fernando CABALLÉ

## **AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

*Decano*

Lic. Xavier OÑATIVIA

*Vicedecana*

Lic. María Cristina PIRO

*Secretaria Académica*

Lic. Claudia Elena de CASAS

*Secretaria de Investigación*

Prof. Noemí Alejandra VALENTINO

*Secretaria de Extensión*

Lic. Adriana Aurora VILLALVA

*Secretaria de Posgrado*

Dra. María Constanza ZELASCHI

*Secretaria de Salud Mental y Derechos Humanos*

Lic. Claudia Susana ORLEANS

*Secretaria Administrativa*

Lic. Daniela A. PAPPALARDO

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 4to. (1925) Ensenada, Argentina

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

Teléfono 54-221-4824415/ 4828457/ 4825931 (interno 154)

Correo electrónico: [publicaciones@psico.unlp.edu.ar](mailto:publicaciones@psico.unlp.edu.ar)

Para canje dirigirse a:

Biblioteca de la Facultad de Psicología (UNLP)

Teléfono 54-221-4824415/ 4828457/ 4825931 (interno 115)

Correo electrónico: [biblioteca@psico.unlp.edu.ar](mailto:biblioteca@psico.unlp.edu.ar)

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

©2018 Facultad de Psicología

ISSN 1515-6877

Directora: Mirta Gavilán

Propietario: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata

Tirada: 60 ejemplares

Fecha de edición: Diciembre 2018

Diagramación y Diseño de tapa: DCV Agustina Salles

Impresión: Masters Artes Gráficas

*Printed in Argentina. Impreso en Argentina.*

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723. Todos los derechos reservados. No puede reproducirse ninguna parte de este libro por ningún medio, electrónico o mecánico, incluyendo fotocopiado, grabado, xerografiado o cualquier almacenaje de información o sistema de recuperación sin permiso del editor.

## **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.

### **Equipo Editorial**

Área de Publicaciones

Departamento de Medios, Comunicación y Publicaciones

Facultad de Psicología UNLP

## EDITORIAL

A partir del presente año la edición electrónica de la *Revista Orientación y Sociedad* se editará semestralmente y la edición en formato papel, por razones económicas, continuará publicándose anualmente. En el Volumen N° 18 incluimos las Revistas 1 y 2.

Esta oportunidad resulta propicia para abordar algunas cuestiones con respecto a las formas sexistas del lenguaje. En principio, no existe ninguna convención, aunque se han propuesto diversas opciones para expresar neutralidad. Los editores de esta publicación prefieren el uso de giros ya existentes en nuestro idioma al uso de signos tales como “@” o “x”, que pueden demorar la lectura. Dado que en español los sustantivos y adjetivos tienen género arbitrario y no discriminatorio (incluso para objetos inanimados), en aquellos casos que se apliquen a personas, optaremos por utilizar el femenino y el masculino o esclarecer la referencia según sea pertinente, como en “Los científicos, tanto mujeres como hombres del CONICET [...]”. En síntesis: por el momento, y sin excluir futuros cambios, preferimos el empleo de alternativas propias del idioma a la introducción de otras opciones.

La Revista N° 1 cuenta en el **CUERPO CENTRAL** con el siguiente trabajo:

- **CONSTRUIR LA VIDA: VIEJOS PROBLEMAS, NUEVOS DESAFÍOS PARA LA PSICOLOGÍA**, de *María Eduarda Duarte*.

En la sección **AVANCES EN INVESTIGACIÓN** presentamos:

- **AMPLIANDO LAS POSIBILIDADES DE REFORMULAR UN PROYECTO EN LA VEJEZ: UNA PROPUESTA DE ABORDAJE**, de *Franco Garritano & Florencia Aldana Gas-taminza*.
- **ESTRATEGIAS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EL CASO DE ALUMNOS DE GRADO DE MOVILIDAD ESTUDIANTIL**, de *Rosario Izurieta, María Laura Castignani & Verónica Zabaleta*.
- **ORIENTANDO E INCLUYENDO POBLACIONES VULNERABILIZADAS - Proceso de Orientación Vocacional en el Bachillerato Popular Trans Género Mocha Ce-llis**, de *Nora Julia Kanje*.



En la Revista Nº 2 en el **CUERPO CENTRAL** incluimos:

- LENGUAJE CLARO, TRADUCCIÓN E IDIOSINCRASIAS DEL IDIOMA. APORTES PARA LA COMPRESIÓN LECTORA, *de Romina Marazzato Sparano.*

En la sección **AVANCES DE INVESTIGACIÓN** aparecen los informes siguientes:

- EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROMOCIÓN DE SALUD EN ESCUELAS. ANÁLISIS DESDE LA GESTIÓN DE LA DIRECCIÓN DE PSICOLOGÍA COMUNITARIA Y PEDAGOGÍA SOCIAL, *de Javier Noriega.*
- LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES DEL ÚLTIMO AÑO DE LA ESCUELA SECUNDARIA: UN ESTUDIO SOBRE LAS ACTIVIDADES DE ORIENTACIÓN QUE REALIZAN, *de Quattrocchi, P.; Flores, C.; Cassullo, G.L.; Siniuk, D.; Moulia, L. & De Marco, M.*

La sección **RESÚMENES DE INVESTIGACIÓN**, comprende 4 trabajos.

En la sección **EVENTOS CIENTÍFICOS**, además del listado de los que se desarrollarán a lo largo del año, incluimos una síntesis de algunas conclusiones del **Tercer Congreso Iberoamericano de Orientación-CIO III** (UNC- AldoEL).

## EDITORIAL

From this year, the virtual edition of *Guidance and Society* will be published every six months and the paper edition will continue to be annually published due to economic reasons.

We are presenting the 18th Volume of the magazine *Guidance and Society* that will be published in paper and also in a digital version at Portal Scielo.

Regarding the sexism in Spanish, there aren't yet any regulations. Nevertheless, there are some options available that tend to neutralize the sexism. In this magazine, we will not use signs such as "@" or "x" to replace the "-a" or "-o" that in Spanish are usually related to the feminine and masculine grammatical gender. Summarizing, given the characteristics of this magazine, we will use some alternative choices that are accepted in the language, without demeaning any possible future changes.

This volume presents in Magazine N° 1 the following **CENTRAL WORK**:

- CONSTRUCTING LIFE: OLD TROUBLES, NEW CHALLENGES FOR PSYCHOLOGY, *by María Eduarda Duarte.*

In the **RESEARCH ADVANCES** section we include:

- BROADENING THE POSSIBILITIES OF REFORMULATING A PROJECT IN OLDAGE: A PROPOSAL OF APPROACH, *by Franco Garritano & Florencia Aldana Gastaminza.*
- EDUCATIONAL GUIDANCE STRATEGIES IN THE CASE OF UNDERGRADUATE PUPILS OF STUDENT MOBILITY, *by Rosario Izurieta, María Laura Castignani & Verónica Zabaleta.*
- GUIDING AND INCLUDING VULNERABLE-DRIVEN POPULATIONS - Process of Vocational Guidance in the Transgender Popular Mocha Cellis High School, *by Nora Julia Kanje.*

In Magazine N°2, you will find the **CENTRAL WORK**:

- PLAIN LANGUAGE, TRANSLATION AND IDIOSYNCRASIES OF THE LANGUAGE. CONTRIBUTION OF READING COMPREHENSION, *by Romina Marazzato Sparano.*

In the **RESEARCH ADVANCES** section:

- SCHOOL GUIDANCE TEAMS AND HEALTH PROMOTION. ANALYSIS FROM THE DIRECTION OF COMMUNITY PSYCHOLOGY AND SOCIAL PEDAGOGY'S MANAGEMENT, *by Javier Noriega.*

- AUTONOMY IN STUDENTS, ATTENDING LAST YEAR OF HIGH SCHOOLS, PARTICIPANTS OF VOCATIONAL GUIDANCE GROUPS. A STUDY ABOUT GUIDANCE ACTIVITIES PERFORMED, *by Quattrocchi, P.; Flores, C.; Cassullo, G.L.; Siniuk, D.; Moulia, L. & De Marco, M.*

Besides it counts with some conclusions from the **Tercer Congreso Iberoamericano de Orientación-CIO III** (UNC- AldOEL), research abstracts, a list of congresses that will next take place and finally some summaries of current investigations.

# SUMARIO

## VOLUMEN 18, N°1

<b>CUERPO CENTRAL .....</b>	<b>13</b>
CONSTRUIR LA VIDA: VIEJOS PROBLEMAS, NUEVOS DESAFÍOS PARA LA PSICOLOGÍA	
<i>CONSTRUCTING LIFE: OLD TROUBLES, NEW CHALLENGES FOR PSYCHOLOGY</i>	
<b>Maria Eduarda Duarte .....</b>	<b>15</b>
<b>AVANCES EN INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>67</b>
AMPLIANDO LAS POSIBILIDADES DE REFORMULAR UN PROYECTO EN LA VEJEZ: UNA PROPUESTA DE ABORDAJE	
<i>BROADENING THE POSSIBILITIES OF REFORMULATING A PROJECT IN OLDAGE: A PROPOSAL OF APPROACH</i>	
<b>Franco Garritano &amp; Florencia Aldana Gastaminza .....</b>	<b>69</b>
ESTRATEGIAS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EL CASO DE ALUMNOS DE GRADO DE MOVILIDAD ESTUDIANTIL	
<i>EDUCATIONAL GUIDANCE STRATEGIES IN THE CASE OF UNDERGRADUATE PUPILS OF STUDENT MOBILITY</i>	
<b>Rosario Izurieta, María Laura Castignani &amp; Verónica Zabaleta .....</b>	<b>95</b>
ORIENTANDO E INCLUYENDO POBLACIONES VULNERABILIZADAS - Proceso De Orientación Vocacional en el Bachillerato Popular Trans Género Mocha Cellis	
<i>GUIDING AND INCLUDING VULNERABLE-DRIVEN POPULATIONS - Process Of Vocational Guidance in the Transgender Popular Mocha Cellis High School</i>	
<b>Nora Julia Kanje .....</b>	<b>131</b>



**CUERPO CENTRAL**



## CONSTRUIR LA VIDA: VIEJOS PROBLEMAS, NUEVOS DESAFÍOS PARA LA PSICOLOGÍA

Maria Eduarda Duarte <sup>1\*</sup>

### Resumen

Este artículo está centrado en el objeto de estudio del campo de la psicología de desarrollo de carrera dentro del contexto de las organizaciones, y es analizado desde una perspectiva histórica. La segunda parte gira en torno a las herramientas científicas que buscan las coincidencias entre las necesidades de los individuos y las de las organizaciones. En una tercera parte, se abordan los principios del paradigma de la construcción de la vida.

**Palabras clave:** psicología de la construcción de la vida.

### Introducción

La Psicología de la Carrera en contextos organizacionales, tiene como *objeto* de estudio la relación del individuo con la organización donde trabaja, y el compromiso entre la estrategia organizacional y las aspiraciones de cada uno de los actores que constituyen la organización. Su *objetivo* es la resolución de problemas que en una relación así puedan aparecer.

Este campo de la psicología utiliza un conjunto de modelos, métodos y técnicas concebidos y desarrollados intencionalmente, fundamentalmente a lo largo del último siglo, para la identificación, discusión y resolución de los problemas originados en la relación de los individuos con las organizaciones. Tales dispositivos científicos intentan adaptarse a las necesidades de los individuos y de las propias organizaciones: la construcción y utilización de métodos y técnicas para sustentar el desarrollo de los individuos, la búsqueda de respuestas a la necesidad de crecimiento de las organizaciones, y el compromiso entre la estrategia organizacional y las aspiraciones de cada uno de los actores que constituyen la organización – con particular atención al *trabajador* que es visto, cada vez más, como un *colaborador* de la organización en la que trabaja.

---

\* Profesora Catedrática, Facultad de Psicología, Universidad de Lisboa, Portugal.  
E-mail: maria.ec.duarte@gmail.com



La noción de trabajador/colaborador es, actualmente, nuclear en el campo de la Psicología del Desarrollo y Gestión de Carreras, porque no deriva de una perspectiva focalizada solo en el trabajador o solo en la organización en la que él trabaja, sino en la relación que existe entre ellos, sin olvidar los intereses de ambas partes a partir de la interacción que se da entre ellos. De hecho, la relación entre el trabajador /colaborador y la organización crea y sustenta la necesidad de desarrollar y aplicar nuevos sistemas de ascenso personal, es decir, nuevas formas de premio y de reconocimiento: en muchas situaciones laborales, conceptos como “empleo para toda la vida”, o “posibilidad de ascenso profesional por años de trabajo dedicado y leal” – donde no eran valoradas las dimensiones motivacionales como el auto-desarrollo o la auto-responsabilización –, son cada vez más, conceptos históricos. De la noción de *empleo*, heredada de la revolución industrial, se pasó a la *empleabilidad*: el contexto de cambio acelerado en el que hoy se vive, cada vez más globalizador, exige respuestas consustanciadas en nuevas competencias y fundamentalmente en la asunción de nuevas responsabilidades tanto de parte del colaborador/trabajador (por ejemplo, aprender a gestionar su propia carrera), como de la organización (por ejemplo, ajustar sistemas de gestión de carreras), para encontrar de esta manera, caminos de supervivencia y de satisfacción. Uno de esos caminos – que constituye un desafío incluso comprendido tanto por las altas jefaturas como por las jefaturas intermedias al interior de las organizaciones – es considerar a los trabajadores como plus-valía, es decir, como colaboradores activos y ya no como asalariados. Este cambio de cultura constituye un vector fundamental de la expansión, el desarrollo y la estabilización de la actividad de la organización.

En este contexto, la Psicología de la Carrera encuentra su terreno de intervención en una especie de entrecruce donde confluye la búsqueda de la satisfacción de las necesidades de la organización como del individuo. Por lo tanto, es un campo de investigación y de intervención claramente multidisciplinar. La diferencia entre *gestionar el personal asalariado* y *gestionar los recursos humanos*, el capital humano – en otras palabras, gestionar la adquisición de conocimiento y el desarrollo de competencias de las personas que asumen la función de trabajo y que son por ello responsables por la producción de riqueza dentro de la organización–, determina la exigencia del análisis del conjunto de variables personales y situacionales que actúan recíprocamente y contribuyen a la satisfacción que se pretende alcanzar. Y tales ‘escalones’ derivan de la articulación también de un conjunto de características que identifican a la organización como un todo.

Según la distinción establecida por Guest (1987, p. 507), la *gestión de personal* aborda las cuestiones de personal en términos de costos, mientras que la

*gestión de los recursos humanos* las aborda en términos de inversión. La apuesta está en el desarrollo de las personas y en el desarrollo de sus competencias, y contempla la plus-valía de la promoción del auto-conocimiento y del auto-desarrollo. De esta manera, se puede decir que se trata de la apuesta en las personas – el cual constituye el gran legado de la última década del siglo XX.

Por lo tanto, se trata de una gestión integrada y armoniosa de interacciones: del individuo (mejor dicho, de la persona) con su ambiente de trabajo, que es la organización; y de la organización con sus trabajadores, que son sus colaboradores. Esto constituye un gran desafío.

De esta manera, la responsabilidad por el desarrollo y la gestión de carreras pasa a ser forzosamente compartida. Las nociones de implicación y de participación personal y organizacional constituyen elementos determinantes de la trama de relaciones entre el comportamiento que asume el individuo para el desarrollo y la gestión de su carrera, y las características de los diferentes modelos de desarrollo y gestión de carreras que proporcionan las organizaciones para realizar esos recorridos individuales. Sin embargo, no todas las organizaciones están preparadas para responder a esta forma diferente de encarar el desarrollo profesional (que por lo tanto es personal) de sus trabajadores. Tomemos como ejemplo, aquellas organizaciones de perfil tradicional donde el concepto de “carrera” se agota en “aumento salarial” o en “promoción automática”, vestigios de la industrialización y de procedimientos tayloristas en la gestión “científica” del trabajo, cuya larga historia produjo resultados tan perturbadores como aquellos que Charles Chaplin representó en *Tiempos Modernos* (1936).

Consecuentemente, el desarrollo y gestión de carreras es aquí entendido como un *proceso de construcción* que toma aportes de diversos campos de la *psicología aplicada*, integrándolos para constituir un campo propio, y cuya eficacia será evaluada en función de su capacidad de respuestas satisfactorias a los individuos y a las organizaciones.

### **De los viejos problemas a los nuevos desafíos: un poco de historia**

En contextos organizacionales, la Psicología del Desarrollo y Gestión de Carreras existe desde los años sesenta del siglo XX (Hall, 1986, p. xiii), en tanto especialidad dotada de un cuerpo teórico, de una tradición consolidada de investigación, y de una práctica de intervención, asumiendo desde entonces un estatuto propio. Es un campo interdisciplinario que estudia los individuos y simultáneamente un campo *multidisciplinar* en la comprensión del fenómeno organizacional.

La Psicología del Desarrollo y Gestión de Carreras ha intentado acompañar los cambios que históricamente fueron ocurriendo en la gestión de las personas en el contexto de las organizaciones. Remontando sus orígenes a la Psicología Vocacional, a principios del siglo XX, se destaca el pionerismo de Frank Parsons. La “Psicología Vocacional”, designaba a la psicología aplicada a la preparación para la entrada y permanencia en el mundo del trabajo desde el punto de vista del trabajador. Este enfoque ocupó durante algún tiempo un terreno que posteriormente acabaría por fragmentarse instituyendo fronteras sub-disciplinares que generaron pequeños *habitats* definidos por dicotomías como “investigación” vs. “práctica”, “opción” vs. “ajuste”, “orientación” vs. “selección”, “diferencial” vs. “desarrollista”, “individual” vs. “organizacional”, y “educación” vs. “industria” (Savickas, 2005, p. 45). Estas fronteras, quizás demasiado rígidas para la clase de terreno al que se aplicaban, contribuyeron al distanciamiento de la psicología que estudia el comportamiento de opciones profesionales y sus respectivas repercusiones en la carrera, de otras *psicologías* que, tradicionalmente, se colocaban más al servicio de las organizaciones. De esta manera, se abrió un camino para el surgimiento de un nuevo campo: el del desarrollo y gestión de carrera en las organizaciones, integrado en el campo más comprensivo de la Psicología de los Recursos Humanos, que comenzó a destacarse como psicología aplicada en las organizaciones.

La idea de *carrera* aparece entonces en el principio del siglo XX y enlaza una de las consecuencias más características de la revolución industrial y de los cambios sociales de aquel momento: la proliferación y la diversificación de ocupaciones. Consecuentemente, este fenómeno hizo que surgiese la necesidad de ayudar a las personas a encontrar y negociar un empleo remunerado, lo cual contribuyó a definir terrenos fértiles para el crecimiento de modelos explicativos del comportamiento y del desempeño en el trabajo, y a partir de los años 40 del siglo XX, de las opciones profesionales. De esta manera, el mundo del trabajo determinó (y sigue determinando) el desarrollo del concepto de carrera, contextualizado por determinadas condiciones históricas y por las respectivas consecuencias sociales, políticas y éticas.

Los cambios constatados que en muchos aspectos fueron realmente radicales, junto con el surgimiento de la Psicología Vocacional, obligan a ver la relación carrera/ mundo de trabajo dentro de un contexto social más amplio y que excede la evolución psicológica del propio concepto de carrera. El concepto de carrera debe verse como algo que integra la trama de la evolución de la psicología aplicada al trabajo, que a su vez deriva de la evolución de la psicología básica, tanto del punto de vista psicológico como del experimental.

El surgimiento de la posibilidad de elección profesional acabaría por determinar fuertemente el contexto conceptual y las prácticas de la Psicología Vocacional: Frank Parsons, interesado en la forma en como escogían las personas su vida de trabajo, empujado por ideales progresistas y por la lucha por la democratización y por el logro de gobiernos eficaces, veía la opción vocacional como una forma de eficacia individual y social (Savickas, 2005, p. 24).

En este contexto aparece el primer paradigma que otorgaría estatuto a la Psicología Vocacional: el modelo de adecuación persona/ medio (Parsons, 1909).

La publicación de la monografía *Individuality* de Thorndike (1911), y el surgimiento de nuevos enfoques en psicología, que no solamente eran cuantitativos, fueron consolidando el campo de desarrollo de la psicología vocacional: con Sir Francis Galton, y la llegada del estudio de las diferencias individuales, la cultura del estudio del carácter fue progresivamente sustituida por la de la personalidad (Nicholson, 2003). Los tests de aptitudes sustituyeron a los tests de inteligencia, el estudio de los intereses dentro de la psicología de la personalidad (Super, 1955), y su operacionalización con el *Vocational Interest Blank* de Strong, publicado en 1927 (Super, 1945), fueron acontecimientos determinantes para el crecimiento de este campo de la psicología. Partiendo entonces de la Psicología Vocacional, empezó a trazarse el significado de un conjunto de variables psicológicas, ya sean cognitivas, o conativas, en los contextos de empleo: la importancia del comportamiento vocacional y su consecuencia en la carrera individual.

Las teorías pioneras de las elecciones vocacionales fomentaban la noción de dependencia jerárquica, la predicción y la estabilidad en el empleo. Además, inculcaron en el trabajador la noción de que existe la posibilidad de ascenso en la vida de trabajo: un trabajador leal y dedicado podría aspirar a un empleo hasta el final de la vida, y la organización le retribuiría con seguridad y estabilidad en el empleo. Consecuentemente, se asentó la noción de estabilidad en el empleo y en la carrera, esta última entendida únicamente como carrera profesional, reduciéndose el concepto de carrera a una escalera de progresión jerárquica, que incluía la asociación de satisfacción en el empleo con el éxito profesional. Como curiosidad histórica, hay que mencionar que uno de los primeros trabajos de Donald Super, eminente e imprescindible teórico de la psicología del desarrollo de la carrera, fue un estudio sobre satisfacción profesional (Super, 1939). William Stern (1871-1939) y Hugo Munstterberg (1863- 1916) fueron pioneros en la aplicación de la metodología de tests a las problemáticas del trabajo, considerando el estudio de las aptitudes para la predicción del éxito en la ejecución del trabajo, y de la "predicción y el control psicológico" (Stern, 1917, p. 188). De esta manera, la psicología vocacional servía

al objetivo de la adecuación del individuo al trabajo en su sentido más limitado: una selección controlada de los trabajadores en función a sus aptitudes cognitivas, físicas y sensorio-motoras, y su orientación limitada a los puestos de trabajo que exigían esas aptitudes. Por lo tanto, el estudio del comportamiento vocacional y de sus características a lo largo del recorrido profesional (la carrera) estaba circunscrito a opciones profesionales y ajustes en el trabajo.

Sin embargo, ya se confrontaban dos grandes perspectivas: la del punto de vista de las prácticas de gestión y la del punto de vista del individuo. En la primera, dominaba la organización: ignoraba de alguna manera la singularidad y destacaba la pasividad y la ausencia de identificación del individuo con su trabajo. En la segunda, entraban las líneas de investigación y de intervención psicológicas: la corriente de la psicología vocacional investigaba las características personales determinantes para la satisfacción en el trabajo e intentaba fomentar la libertad de opciones, fundamentadas en necesidades individuales, acentuando de esta manera la individualidad en detrimento de lo colectivo. En ese momento, la noción de carrera asumía únicamente la posibilidad de progresión *en escalada*, es decir solo el aprendiz que llega a ser maestro tiene la posibilidad de afirmar su ascenso social y económico, y de esta manera ser “dueño” de una carrera. Sin embargo, la conceptualización de la carrera todavía no consideraba la integración psicosocial de los auto-conceptos y de las funciones sociales.

La necesidad de humanizar la organización, el desarrollo de la ciencia psicológica, el impacto del movimiento del pragmatismo de John Dewey (1929), la psicología dinámica de Kurt Lewin (1935), las conclusiones de las experiencias de Hawthorne en 1932, el trabajo en la Universidad de Minnesota sobre los primeros estudios programáticos sobre ajuste y opciones vocacionales, el trabajo de E. Strong en el campo de la psicología de los intereses, el trabajo desarrollado por John Flanagan y su joven colaborador Donald Super al servicio de las Fuerzas Armadas Americanas durante la II Guerra Mundial- son ejemplos importantes en la historia de la psicología aplicada, y que han influido y determinado indudablemente nuevos marcos de estudio en el contexto de la psicología aplicada.

Los psicólogos vocacionales se fueron ocupando luego en diversos campos de intervención, algunos mejorando procesos de selección, otros liderando investigaciones con estudiantes sobre opciones de carrera, creando el ya mencionado distanciamiento entre la psicología vocacional y la psicología aplicada a las organizaciones. De esta manera, nos encontramos ante dos facetas de la misma psicología vocacional -opciones vocacionales por un lado, y ajuste por otro (Crites, 1969).

La preparación de los Estados Unidos para participar en la II Guerra Mundial fomentó la psicología vocacional en su vertiente de evaluación de dimensiones cognitivas y conativas, aportando a las necesidades de selección, clasificación y formación de los militares en ese momento, aún conservando la noción de carrera como equivalente a opción profesional en un momento en el tiempo. Es decir, la noción de carrera se relaciona con la realidad social, de la misma manera que Parsons a principios del siglo XX también había intentado responder a las necesidades sociales. Por lo tanto, una carrera es vista como un proceso circunscrito por normas y expectativas sociales, carrera establecida dentro de un orden social y que proporcionaba elementos que permitían opciones individuales pero ajustadas a determinados modelos.

En términos generales, la carrera se configura como una suma de experiencias profesionales que se adquieren a lo largo de la vida de trabajo, y preferentemente, dentro de la misma actividad profesional.

Fue necesario esperar a la consolidación de la paz y la “madurez” de la economía industrial para una nueva conceptualización de la carrera: como proceso de desarrollo del *self* y de la identidad, desarrollo amparado por un conjunto de variables personales y situacionales (Super, 1957, 1990), que sitúan al individuo en la gestión de su propia vida, integrando así la carrera en el ciclo de vida.

A partir de allí, se fue abriendo un espacio de investigación y de intervención sobre la especificidad de variables psicológicas responsables por el desempeño eficaz del individuo en su lugar de trabajo que resultaron en nuevas conceptualizaciones: la interacción entre las necesidades del individuo y sus experiencias de trabajo deriva de un conjunto determinante de motivaciones, las cuales son interdependientes entre sí (Schein, 1965). Entre los estudios pioneros, citamos aquellos sobre la dinámica de grupos y la profundización del conocimiento de formas de liderazgo después de los trabajos de Kurt Lewin (1935); los estudios sobre satisfacción del trabajador (Hoppock, 1935); el impacto de la teoría motivacional y de la representación piramidal de las necesidades, de Abraham Maslow (1954); las investigaciones innovadoras de Chris Argyris (1957), que postulo la necesidad de que la organización crease condiciones para el desarrollo personal de cada trabajador; los trabajos posteriores de Herzberg, Mausner y Snyderman (1959) que demostraron, al contrario del pensamiento de Taylor, que el salario no es el único factor de motivación; y la transformación sutil, pero pionera, de la relación de los individuos con el trabajo (Crites, 1969).

El final de la II Guerra Mundial permitió que la idea de carrera pasase a ser más comprensiva y dinámica. En esta línea, se produjeron cambios significati-

vos: el economista Eli Ginzberg (1909-2002) y su equipo elaboraron, por primera vez, una teoría sobre el proceso de toma de decisión en la carrera (1951), que permitiría la diseminación de nuevas teorías de carrera (Osipow, 1968; Osipow y Fitzgerald, 1996).

Hall, con su idea de carrera multiforme (*protean career*, Hall, 1976), atribuye al individuo la responsabilidad de hacer y de transformar su propia trayectoria de carrera: la búsqueda por la auto-realización a partir de un aprendizaje continuo, y de la necesidad del individuo de encontrar formas de valorización para alcanzar el éxito (Hall & Mirvis, 1996; Hall & Moss, 1998).

Esta manera de entender la carrera, junto con el concepto de carrera con resiliencia (Waterman, Waterman & Collard, 1994) fomentaba el auto-conocimiento, la flexibilidad, la búsqueda de información sobre el mundo del trabajo, y el establecer objetivos de carrera a mediano y largo plazo, determinantes para que el individuo encuentre respuestas que le sean satisfactorias y que se ajusten a la capacidad de emplearse.

El mundo del mercado de trabajo determina nuevos conceptos y nuevas formas de encarar la carrera. De hecho, del estudio de la *carrera profesional*, se pasó al estudio del *desarrollo de la carrera*, para finalmente abocarnos ahora al estudio de la *construcción de la carrera*. Se trata de un cambio de paradigma: de la psicología vocacional como estudio del comportamiento de las opciones de carrera, hacia el estudio de la importancia relativa que el trabajo tiene en la vida de cada uno de nosotros, considerando el conjunto de variables que afectan y actúan recíprocamente en el desarrollo (dimensiones psicológicas y contextos socio- económicos y culturales).

El concepto de carrera y los procedimientos adoptados en las organizaciones pasan a ser más comprensivos, significativos e intrínsecos. El modelo de gestión de recursos humanos define la carrera en el aspecto personal, con elementos subjetivos relacionados con las secuencias de experiencias asociadas al trabajo; no está por lo tanto circunscrita a un empleo en sí mismo, ya que puede incluir empleo en diferentes profesiones, sin incluir necesariamente profesiones de categoría elevada, ni tampoco la promoción (Arnold, 1997).

Es evidente que las carreras pueden ser vistas como una secuencia de papeles de trabajo y de experiencias en la vida de un individuo; sin embargo, ellas se desarrollan en ambientes sociales y culturales específicos. Por lo tanto, pueden también ser consideradas como "propiedad de las organizaciones" (Campbell & Moses, 1986), permitiendo así a la organización obtener y retener a los empleados que sirven, y sustituir a aquellos que no sirven (Baruch, 2004). En este senti-

do la organización puede asumir un papel determinante al establecer el recorrido o trayectoria de carrera, proporcionando para ello posiciones identificables y estableciendo los mecanismos de promoción -por ejemplo, en la carrera de gestores de proyecto, considerando la figura del mentor (Frame, 2002), que implica un elevado compromiso en el valor del aprendizaje (Arnold, 1997)-. Siendo así, la carrera se puede encuadrar en la definición de Baruch & Rosenstein (1992, p.478) como proceso de desarrollo de la experiencia y del desempeño en una o más organizaciones a lo largo del tiempo. Se trata de un abordaje restrictivo, dado que está conectado a un recorrido profesional y/o al progreso que se realiza dentro de la organización (tomemos por ejemplo la carrera universitaria, considerando su sentido más limitado, en lo que implica el ascenso a medida que se van realizando los concursos y las pruebas académicas).

Sin embargo, la carrera pertenece al individuo, y puede encontrar un soporte para su definición en la secuencia de las posiciones que va ocupando a lo largo de su vida, es decir, en las funciones de trabajo que va desempeñando, y en el cúmulo de experiencias que va adquiriendo. La carrera se define como el modelo de las experiencias, relacionadas con el trabajo, que suceden a lo largo de la vida (Greenhaus & Callahan, 1994), abarcando posiciones, obligaciones o actividades en el empleo, y además interpretaciones subjetivas de acontecimientos relacionados con el trabajo, como las aspiraciones, las expectativas, los valores, las necesidades y los sentimientos (Greenhaus, Callanan & Godshalh, 2000, p. 9).

Arthur, Hall & Lawrence (1989) sugieren que el concepto de carrera no es propiedad exclusiva de ningún campo teórico específico, pudiendo encontrarse conceptos de carrera en la psicología, en la psicología social, en la sociología, en la antropología, en la economía, en la ciencia política, en la historia y en la geografía; es decir, en las ciencias del comportamiento, pero sin un punto de vista organizacional. Este hecho es revelador de la necesidad de nuevos abordajes y de la integración de otras variables en el concepto de carrera, como por ejemplo con aquellas que tienen que ver con el conocimiento- el concepto de "carrera inteligente" (Arthur, Claman & De Fillippi, 1995), significa que son exigidas nuevas competencias para la carrera que abren otros horizontes.

Los contextos asumen una importancia que hasta ahora no tenían: los aspectos de origen cultural, el impacto de las nuevas tecnologías, el encarar la propia organización como un sistema de carrera en su conjunto, los nuevos empleos y la evolución de los conceptos de gestión de los recursos, constituyen aspectos innovadores que interactúan, integrando y amparando la carrera.



## Por lo tanto, desarrollo y gestión de carreras

La comprensión del contexto organizacional, en su vertiente de integración vertical y en su vertiente de coherencia horizontal (Baruch, 2004), permite encarar de forma más integrada el desarrollo y gestión de carreras. Son elementos fundamentales para el desarrollo y gestión de carreras por un lado, la *integración vertical* de los recursos en la gestión estratégica de la organización- para lo cual hay que utilizar el vehículo de prácticas de carrera que permita entender los comportamientos individuales y satisfacer las necesidades y los valores de cada miembro de la organización; y la *coherencia horizontal* que comienza en proceso de reclutamiento y que pretende retener a los más capaces.

¿Como entienden las organizaciones entonces las carreras individuales? Estas nuevas concepciones reconocen que las carreras individuales pueden desarrollarse de maneras diferentes. Por ejemplo, el concepto de carrera múltiple (Brousseau, Driver, Eneroth & Larson, 1996) casi obliga a que el individuo asuma la responsabilidad en las sucesivas decisiones tomadas en la carrera, que deberán estar en consonancia con las preferencias por el estilo de vida que cada uno de estos modelos de carrera implica.

Y desde la perspectiva del individuo, ¿qué decir sobre la importancia de gestionar la carrera? Será mejor, cuanto más preparado este el individuo en términos de su auto-conocimiento y de la elección de estilo de vida que quiera tener, y cuanto mejor sepa como detectar los cambios que ocurren en el medio y en sí mismo. Será mejor para crear oportunidades, el entender el concepto de carrera de manera comprensiva y abarcativa de todos los aspectos de la vida y no solamente de la vida de trabajo, o el comprender la diferencia entre adaptación y adaptabilidad -siendo que adaptación es el proceso de aplicar las competencias en la negociación de acontecimientos o cambios en las exigencias de función, mientras que adaptabilidad reporta a la posibilidad de mantener la identidad mientras se lidia con el cambio (Morrison & Hall, 2002). Desarrollo y gestión de carreras tiene un fuerte componente de subjetividad, acompañada por la necesidad de comprender la naturaleza de las carreras y de integrarlas en el espectro de vida- la "carrera interna" según la definición de Baruch (2004), que designa las percepciones que cada uno tiene del desarrollo y de la gestión de su propia vida.

El acento puesto cada vez más en las personas deriva de la importancia estratégica de la gestión de los recursos humanos, tanto sea una gestión *compartida* (Keenoy, 1990), *estratégica* (Miller, 1989), o *previsional* (Le Berre & Castagnos, 2003). Para las organizaciones, crear y desarrollar mecanismos de detección de información para recompensar la lealtad, encuadrar los procesos de reclutamiento

to, integrar a los colaboradores en la cultura de la organización, desarrollar sistemas de recompensas por su participación, y la creación de estrategias de personalización y codificación (Hansen, Nohria & Tierney, 2000) constituyen elementos para la promoción de sistemas de gestión de carreras flexibles y ajustados a las características individuales.

En estos términos, el surgimiento de la carrera profesional provino de la expectativa de conseguir alargar el ámbito de la “tradicional teoría de la carrera vocacional” (Inkson & Arthur, 2002, p. 287). La idea es comprender las carreras en particular, pero también los complejos patrones de toma de decisión y de desarrollo alrededor del núcleo de identidad personal, en su intersección con las experiencias cotidianas de trabajo. Con esta nueva comprensión de las cosas, las organizaciones podrían gestionar y gestionarse mejor, y todos podrían beneficiarse.

El desarrollo y gestión de carreras, entendido como un sub-elemento de un sistema comprensivo de recursos humanos hasta principios de la década de 1980 (Gutteridge, 1986), nace de la necesidad del “desarrollo organizacional”, rotulado ambiguamente de esta manera para sugerir que el desarrollo de las capacidades de las personas y de la organización que proporciona empleo podría ser mutuamente benéfica (French & Bell, 1973).

Este aspecto podría llevar a un equívoco, si se partiera del principio que la relación entre el empleado y la entidad empleadora son permanentes. La cuestión debería ser puesta exactamente al revés: es decir, el énfasis debería estar en la promoción de la integración del desarrollo individual en el plano estratégico de la organización, ya que la gestión de carreras y los sistemas de recursos humanos están unidos por medio de la ayuda recíproca en la búsqueda de satisfacción de necesidades.

La revolución casi permanente de las tecnologías, la facilidad de acceder a la información, y el cambio de valores sociales, conducen a las personas a la búsqueda de otras formas de satisfacción como, por ejemplo, a partir de la creatividad o la autonomía, y de la posibilidad de desarrollar sus carreras en el marco de una definición clara de expectativas sobre su desarrollo y desempeño, sobre sus posibilidades de adaptación a los desafíos. De esta manera se establecen nuevas exigencias como sistemas de recompensa, que no pasan solamente por aumentos salariales. En esta nueva sociedad post-capitalista, la gestión de los recursos humanos en la trama de relaciones entre el individuo y la organización es la pieza fundamental para que la organización alcance los objetivos formulados por la gestión superior (Drucker, 1993), la cual tiene que estar equipada con un conjunto de herramientas científicas, entre ellas, aquellas que permiten la comprensión del desarrollo individual, es decir, el proceso de construcción de la carrera.

## **La respuesta de las organizaciones**

El desplazamiento de poblaciones que procedían de las zonas rurales -donde el auto-trabajo o ser fiel a un gran propietario de tierras eran la única fuente de rendimiento, a los medios urbanos, vinculó a las personas con otro tipo de trabajo, que tuvo como consecuencia el surgimiento de nuevos tipos de empleos: el trabajo en las fábricas, tomado por los campesinos que se habían desplazado, exigía, y aceptaba con agrado, una mano de obra inicialmente poco o nada especializada, pero capaz de ejecutar tareas específicas y repetitivas, que tenían que ser cumplidas dentro de un horario de trabajo acordado (Miller & Form, 1962).

Irónicamente, sin embargo, el desarrollo de la economía industrializada, guiada por los principios de la racionalidad, conduciría a una nueva manera de ser fiel: la concentración en el mundo del mercado de empleo, que a su vez determinaba únicamente opciones profesionales, es decir, tareas circunscritas, que fueron transformando el trabajo en empleos y profesiones, abandonando las opciones de vida que se encontraran fuera de ese contexto. Y así se fue desarrollando el concepto de mercado de empleo. En otros contextos, sin embargo se mantenían los conceptos tradicionales, interdependientes, de aprendiz y maestro.

El positivismo, basado en el pensamiento de Auguste Comte (1798-1857), dejaría como legado a los pioneros de la psicología, la idea de que la ciencia y el conocimiento científico solo podían ser de tipo cuantitativo, lo cual tuvo como consecuencia práctica la edificación de la ciencia psicológica basada en la observación de fenómenos que permitían la explicación y la predicción. El predominio de lo cuantitativo, la expansión de la industria y de la técnica, y también la búsqueda de hechos y leyes generales, determinaron, en los últimos años del siglo XIX y en el principio del siglo XX, la construcción de los primeros modelos en psicología aplicada al sector industrial y productivo. La psicología industrial incidía principalmente en la productividad de la organización y en el éxito profesional.

El tomar conciencia de los problemas humanos dentro de las organizaciones, los que resultan de la adaptación del hombre a su trabajo, y del trabajo a las posibilidades del individuo, generó la aparición de la función de gestionar las masas trabajadoras, es decir, las personas que crean la riqueza -primero como una de las grandes funciones de las organizaciones, y luego, como una de las grandes funciones productivas, económicas, financieras y comerciales-. Entonces, los psicólogos que ayudaban en las opciones profesionales se dedicaban al estudio de la importancia que los atributos mensurables tenían como pronosticadores de éxito vocacional. La psicología de las diferencias individuales asumía un lugar en el cual estaba subyacente el método de determinación y evaluación de las aptitudes, concretamente las

profesionales, intentando determinar la relación entre las características del individuo y la opción por una profesión (Duarte, 1993, p. 26), y de la satisfacción en el empleo, con la incidencia especial en la motivación del trabajo.

En este contexto, surgió el primer modelo teórico en el ámbito de las organizaciones, en relación a la resolución de los problemas humanos: el trabajo pionero del norte-americano Frederick Taylor (1856-1915), cuyos principios orientadores acabarían por ser refinados y sistematizados por los llamados teóricos de la organización formal, como Henry Fayol (1841-1925), en Francia, Lyndall Urwik (1891-1983), en Inglaterra, y J.D.Mooney (1884-1957), en Estados Unidos.

La base del modelo taylorista (Taylor, 1911) era la la necesidad de organizar el conjunto de tareas exigidas para determinar los procesos más económicos y más eficaces para producir, cortando de esta manera con la tradición del trabajo artesanal. Este modelo se centraba exclusivamente en los objetivos de la organización y, con la preocupación de la maximización del rendimiento, tuvo como principales consecuencias la imposición de reglas uniformes para la realización de tareas, ignorando o dando menos importancia a las relaciones sociales y las necesidades de los individuos.

En lo que respecta a las relaciones del individuo con su trabajo, Fayol habla de que el taylorismo valoraba -para lograr mayor eficacia- las condiciones y el proceso administrativo que dependían de una estructura fuertemente jerarquizada y racional de la empresa (Fayol, 1925).

Según Levy- Leboyer, para los teóricos de la organización (como Fayol, Urwik o Mooney), la concepción de la organización y de su eficacia dependían de principios básicos como el establecimiento de una jerarquía clara y unidad de dirección, que implicaba una jerarquía estricta y una estructura autoritaria. Definida por una relación vertical directa entre jefe y subordinado, el *principio de la excepción*, aconsejaba que se separasen los problemas de rutina de los problemas realmente importantes, y el área de *control*, que era el límite definido para el ejercicio de la influencia de cada grupo de la organización (Levy-Leboyer, 1974, pp.15-16). Así se comprueba que en este contexto histórico, los métodos de gestión de los individuos intentaban por sobre todas las cosas, encontrar las maneras más racionales para decidir a favor de lo colectivo -como establecer reglas claras y no discutibles en la cadena jerárquica-, sin tener en cuenta las necesidades individuales. Al fin y al cabo se referían a una organización hermética y dotada de auto-regulación.

En este contexto, predominaba el aspecto productivo. La psicología industrial, expresión introducida por Charles Samuel Myers (1873-1946) en 1925, tenía como objetivo la verificación de las características humanas exigidas por cada

tarea y que determinaban la selección de los trabajadores. El liberalismo económico, predominante desde finales del siglo XIX y hasta el final de la I Guerra Mundial, fue sustituido por una creciente intromisión del estado en la economía (recuérdese el surgimiento del gobiernos totalitarios, que propiciaron el desarrollo de la organización científica del trabajo); y la gran depresión de 1929 en Estados Unidos intensificó la re-evaluación de los principios de la administración científica del trabajo en su esencia dogmática y prescriptiva.

Los modelos del llamado “Estado Industrial” (Galbraith, 1971), con reglas organizacionales que olvidaban casi totalmente las características psicológicas de los individuos, abren las condiciones para las investigaciones, y consecuente teorización, sobre relaciones humanas (Mayo, 1933).

Las conocidas experiencias desarrolladas en la *Western Electric Company* permitieron comprobar la primacía de lo social sobre lo fisiológico; es decir, se comprueba que la relación entre las condiciones físicas y la eficacia de la producción puede ser afectada por condiciones de origen social; y que estas, por su vez, pueden ser fuentes de motivación para los trabajadores. De esta manera tomaba fama el movimiento de las relaciones humanas, base de la psicología de las organizaciones (Lévy- Leboyer, 1974; Savickas, 2005) y consecuencia de una nueva idea de relación individuo – trabajo.

Resumiendo, la teoría de las relaciones humanas contribuyó para que las condiciones de trabajo mejorasen, demostró la necesidad de tener en cuenta un conjunto de condiciones específicas (individuales, sociales, económicas y políticas) para la gestión de las personas, y se independizó del mito reductor y minimalista del hombre económico: el individuo deja de ser visto como un elemento de producción más, y pasa a ser considerado un elemento más de un grupo de trabajo donde se van desarrollando relaciones interpersonales, y donde cada trabajador es tenido en cuenta en su singularidad.

También en la historia de la teoría de las organizaciones hemos entrado en una nueva era: el movimiento de los sistemas abiertos. Este concepto, cedido por la economía pero originario de la biología, fue definido por Ludwig von Bertalanffy (1971) y colocó por primera vez en el mismo plano variables psicológicas y no psicológicas, permitiendo de esta forma una comprensión mejor y una análisis de relaciones entre variables de tipo diferente: por ejemplo, la relación entre la estructura de la organización y la satisfacción del staff, retomando la idea de burocracia que tenía como elemento clave un sistema de carrera fuertemente jerarquizado (Weber, 1974). Este encuadramiento burocrático permitió una nueva forma para que el individuo asumiese responsabilidades correspondientes a sus caracterís-

ticas, así como la posibilidad de ascenso en la carrera para los empleados con un potencial adecuado, evaluado en función de sus experiencias de empleo. Aquí entra, por primera vez, como condición previa para definir el concepto de carrera, una sucesión de empleos relacionados y que proporcionan una ascensión, en una secuencia más o menos previsible, que conduce al prestigio (Wilensky, 1961).

Pero este tipo de cuestiones levantarían otro tipo de problemas como, por ejemplo, la repartición de los niveles jerárquicos y las funciones que les son atribuidas. El trabajo desarrollado en el *Tavistock Institute*, de Londres, durante las décadas de 1950- 60, intento dar respuestas para armonizar el sistema social, es decir, los individuos y las relaciones que establecen entre sí, la competitividad inter-grupos, con el sistema técnico: el equipo usado en el trabajo, las condiciones materiales de trabajo, entre otras (Trist, 1982; Trist & Bamfort, 1951). De esta manera se crea un contexto de referencia socio-técnico para nombrar el esquema de variables en el que hay dependencia recíproca entre la dimensión técnica del trabajo y la dimensión social.

La estructura social de la organización, estudiada por el equipo de R. Likert en el *Institute for Social Research* en Michigan, identifico cuatro tipos diferentes de estructuras de la organización (autoritaria, paternalista, consultiva y participativa), y observo que los diversos estilos de jefatura son concebidos partiendo de variables *causales* (relativas a los objetivos personales), *intermedias* (determinadas por la educación del individuo y por el ambiente interno y externo de la organización) y *finales* (relacionadas con la productividad y con los resultados obtenidos por los individuos) (Likert, 1961).

Intentando establecer ahora alguna relación entre la evolución de las organizaciones y la noción de carrera, se puede entender que estos estudios acabaron por reforzar la imagen del empleo y de la estabilidad para los que poseen potencial de desarrollo, permaneciendo la idea dominante heredada de la era industrial: una línea de producción bien planeada, una simbiosis casi perfecta entre el individuo y la organización donde trabajó, trabaja y trabajará (Ouchi, 1981), y donde prevalecen sistemas rígidos y uniformes de carrera.

No hay duda que la psicología de las organizaciones ha ido evolucionando, sobretodo desde que se atribuyó importancia a la especificidad del trabajo, y con ella a la psicología del desarrollo y gestión de carreras. Conviene señalar, que se trata de una evolución muy influenciada por el progreso de la psicología básica, pero también en función del desarrollo de las propias organizaciones, de la multiplicidad de sus objetivos, del progreso rápido de las tecnologías, y del crecimiento de los puestos de trabajo no relacionados con la producción.

La importancia creciente que se ha estado dando a las personas, los aspectos determinantes de la relación individuo/ organización, las ideas sobre la gestión de los recursos humanos considerada como una de las estrategias de desarrollo organizacional, y la modernización de la economía efectuada sobretudo a partir del choque petrolífero de la década de 1970, constituyen aspectos relevantes para una contextualización de la psicología del desarrollo y gestión de carreras en las organizaciones.

La evolución de la función de gestionar personas en contextos organizacionales, y las designaciones que fueron siendo adoptadas por las empresas, podrán encontrar algún paralelismo entre épocas y realidades económicas y sociales y también en la misma evolución de la función: de la Administración del Personal o Departamento de Personal, designaciones heredadas del taylorismo, pasando por las Relaciones Humanas, en sintonía con el movimiento de las Relaciones Humanas, se atravesó la época de la Gestión de los Recursos, consecuencia de la visión de las organizaciones como sistemas abiertos y también de la disminución de las tensiones laborales en el final de los años 70 (dado que luego de la negociación colectiva de contratos de trabajo y de concertaciones sociales, la gestión de las personas se dotó de una nueva dimensión), hasta arribar a la lógica del Desarrollo del Potencial Humano.

Ahora se empieza a abordar la gestión de recursos humanos desde una perspectiva etnometodológica (Plane, 2003), método basado en la observación de las sociedades, en la cual la idea de carrera sin fronteras (Arthur, 1994) asume una importancia significativa.

Entramos, así, en la etapa de otra racionalidad: la función de gestionar personas expande su campo, se integra en la estrategia de la organización con un carácter dinámico e interactivo, con especificidades y complejidades que funcionan como una manera de alcanzar los resultados asociados al éxito de la organización. Cowling y Mailer (1981) ya habían señalado la relación a largo plazo entre Buenos resultados financieros de una organización y una gestión adecuada de los recursos humanos; otro estudio, más reciente, encuentra resultados que demuestran la relación positiva entre el éxito en la carrera y el apoyo organizacional (Thomas, Eby, Sorensen, y Feldman, 2005).

### **La entrada en un nuevo paradigma?**

Hasta la aparición del concepto de organización como sistema abierto, la función tradicional del sector de personal en las organizaciones era restrictiva y se limitaba, por ejemplo, a procesar salarios, a recibir candidaturas, o a encuadrar

las estructuras de apoyo social. Por otro lado, es sabido que desarrollar y gestionar carreras implica integrarlas en el contexto (Armstrong, 2003; Frame, 2002), por medio del desarrollo de un conjunto de actividades como: (1) planear los recursos, es decir, establecer las políticas, los objetivos y las estrategias para que la organización disponga de las personas que necesita en el momento apropiado; (2) obtener los recursos necesarios por medio del fomento del reclutamiento y selección interna y/o externa, estableciendo objetivos estratégicos globales de la organización, e integrar la inserción de los individuos estableciendo planes de carreras y políticas de remuneración adecuadas, concebir planes de formación y trazarlos para rentabilizar, desarrollar políticas de contratación ajustadas, y definir objetivos rigurosos y encuadrados en sistemas de evaluación; (3) racionalizar los recursos estableciendo políticas que apunten a la mejora y a la evaluación de desempeño; (4) aumentar el compromiso y la satisfacción por medio de la gestión ajustada de los salarios y otras formas de valorización, de estímulo al desarrollo de trabajo en equipo y la responsabilidad, y del apoyo al cumplimiento de las leyes sobre higiene, seguridad y bien-estar; y, por último (5), fomentar el desarrollo de actitudes, competencias, y saberes específicos, a partir de un diagnóstico de necesidades, del planeamiento y de la evaluación de la formación, y del movimiento en los diversos sistemas de carreras.

La era del desarrollo del potencial humano determina la capacidad de crear valor en las organizaciones. Sin embargo, eso no se hace con normas estrictamente racionales; no basta gestionar bien, antes es necesario movilizar energías e incluir a las personas, lo cual debe ser realizado en dos etapas: la etapa de la gestión estratégica, que se caracteriza por una lógica de planificación de los recursos, de los empleos y de las competencias, y la etapa del desarrollo del potencial que “pretende articular los problemas humanos (empleo, cualificación, evolución, desarrollo y gestión de carreras) con los otros problemas de la organización, a saber, los que están relacionados con la competitividad. Estamos en el punto de vista de una gestión de la transformación y del cambio” (Plane, 2003. 17). Este es el punto de vista de la construcción.

Casi un siglo después de que Parsons (1909) lanzara los principios fundadores de la psicología vocacional, origen de la psicología del desarrollo y gestión de carreras; medio siglo después de que Ginzberg y colaboradores (1951) catalizaran nuevas teorías de la psicología de la carrera; y después que Donald Super (1953, 1955, 1957, 1986, 1990) desarrollara y perfeccionara la más consistente y sólida teoría sobre el desarrollo de la carrera, nuevos modelos y teorías se fueron desarrollando a lo largo de la segunda mitad del siglo XX.



Guichard y Huteau (2001) sintetizan la diversidad de esos modelos: algunos son deterministas e inciden sobre el papel de aprendizajes tempranos o de las condiciones sociales de la formación; otros se centran en el individuo como actor de su propio desarrollo; otros se ocupan de los proyectos y de las trayectorias profesionales. Pero, para estos autores, la gran cuestión de investigación que se instala actualmente «no es tanto comprender que el hombre pueda construirse y realizarse por medio de sus obras. Es, antes, preguntarse porqué sus obras pueden ser tanto el descubrimiento de la relatividad como los planos del campo de Daachau» (Guichard y Huteau, p.197).

Efectivamente, se trata de la necesidad de una construcción, que requiere materias primas psicológicas y herramientas que ayuden a comprender los caminos que se van recorriendo. Se trata de descubrimientos y de reinventiones de las intervenciones, buscando demostrar la coherencia de aquello que se presenta, muchas veces, de una forma tan disociada. En suma, se trata de desafiar la investigación para la búsqueda de la resolución de conflictos. ¿Cómo? Seguramente, aprendiendo y reaprendiendo con la historia, para así poder proyectar el futuro: comprender la historia de la psicología vocacional, contextualizar la psicología de las carreras en sus contextos de desarrollo, e ir hacia la psicología de la construcción de la vida. Seguramente, también, desafiando al futuro y buscando construir modelos eclécticos, establecer prácticas de investigación- acción y, consecuentemente, practicar la evaluación sistematizada.

Algunos trabajos recientes constituyen indicadores claros de que la psicología del desarrollo y gestión de carreras está en transformación, y está viva en su campo de intervención. El objetivo de muchos modelos de carrera que se han desarrollado a lo largo de las últimas décadas del siglo XX (Herriot, 1992), y que fueron derivando de la propia transformación del mercado de trabajo y de las coyunturas políticas, económicas y sociales, es contrabalancear las necesidades individuales con las organizacionales.

Caracterizar el desarrollo de la carrera es contextualizar también los sistemas de trabajo, el tipo de organización en la que se trabaja (Duarte, 2000), y buscar la responsabilidad compartida: a la organización cabe la responsabilidad del desarrollo de diferentes servicios con diferentes especificidades, en un intento de responder a las necesidades individuales, y asumiendo el individuo su cuota de responsabilidad en el desarrollo y gestión de su propia carrera (Duarte, 2004).

El conjunto de abordajes y modelos presentados en el comienzo del milenio tienen en común este principio: abordajes centrados en el individuo / situación. Es el caso del modelo de gestión de carrera propuesto por Greenhaus, Callanan &

Godshalh (2000): por parte del individuo, enfatiza la importancia de la pro-actividad, el obtener información para tomar decisiones, y del apoyo familiar y de los amigos; y por parte de la organización, el poner a la disposición medios y soporte para los empleados. Otro ejemplo es el modelo de Gunz (1989), más centrado en la distinción entre niveles de análisis organizacionales e individuales.

Téngase en cuenta, además, el modelo de Schein que entrelaza las actividades organizacionales – planeamiento estratégico, planeamiento de recursos humanos, evaluación y monitorización de los planes, re-planeamiento y re-implementación de nuevos planes- con actividades individuales- auto-evaluación, identificación de objetivos de carrera, y diseño de esos planes (Schein, 1978, p.191). O el modelo de Herriot & Pemberton, que asume cuatro grandes prioridades: conceptualizar, es decir, considerar no solo la organización, sino también su participación en el negocio y en los ambientes políticos y sociales; tener una naturaleza cíclica y de proceso; considerar la subjetividad en vez de la normatividad en el significado de los sucesos de carrera; y reconocer la naturaleza interactiva del individuo con la organización (Baruch, 2004). Actualmente, el modelo de Schein, con su concepto de abordaje de anclas de carrera, que implica una mezcla de valores, motivos y capacidades (Schein, 1993), parece estar, de alguna forma, en peligro (Inkson & Arthur, 2002), y su compatibilidad con las características de determinados tipos de actividad profesional solo se aplica a un determinado y muy circunscrito grupo de profesiones. Con relación al modelo Harriot y Pemberton, en él se encara la carrera como una secuencia continua, aunque se añade otra perspectiva, la de la posibilidad de renegociaciones de los contratos (Kotter, 1973; Levinson, Price, Munden, Mandl, & Solley, 1962). Esta es una dimensión normativa que se refiere a las creencias y a la percepción que el individuo tiene sobre las promesas explícitas e implícitas sobre las obligaciones recíprocas (Savickas, 2004), y que puede constituir un abordaje renovado en las relaciones laborales, pasando de un contrato redactado a un contrato psicológico, basado en la transacción entre la organización y el individuo (Rousseau, 1995). Herriot & Pemberton (1996) en su modelo contractual de carreras añaden, además, el reconocimiento mutuo y la renegociación como un punto de equilibrio entre lo que el individuo puede ofrecer y aquello que la organización espera de él. Sin embargo, quizás el camino sea encuadrar contratos sociales y no contratos psicológicos.

Intentos recientes para desarrollar otras teorías en el campo de las carreras, partiendo de un abordaje innovador de la “nueva ciencia” (Bird, Gunz & Arthur, 2002) y de las “contestaciones” que se les hacen a ellas (Baruch, 2002), pero que aún carecen de estudios empíricos, constituyen algunos ejemplos más del dinamismo que experimenta el desarrollo de este campo de la psicología aplicada.

Podemos concluir, por la anabiosis de estos modelos, que el desarrollo y gestión de carreras se encara como un proceso de construcción continuo, que ayuda en la resolución de problemas, que encuadra los procesos de toma de decisión de forma sistemática y realista, y que permite conjugar necesidades individuales con necesidades de la organización; se trata, al fin y al cabo, de una experiencia de aprendizaje permanente.

Por ello, para realizar intervenciones eficaces, el profesional de este campo tiene que estar equipado con un conjunto de instrumentos, y ser conocedor del medio circundante; tiene que propiciar el desarrollo del auto-conocimiento y del conocimiento de las variables situacionales facilitadoras o inhibitoras en los procesos de toma de decisión; tiene que ayudar en la implementación de estrategias de carrera; y tiene que “forzar” el desarrollo de acciones de búsqueda de información, en un sistema bidireccional que permita, al individuo, la consecución de planes realistas y adaptados a situaciones de cambio, y a la organización, el establecimiento de planes de carrera de acuerdo con la estrategia previamente definida.

La utilización de métodos y de instrumentos que sirven como apoyo al desarrollo y gestión de carreras constituyen herramientas de soporte, pero no resuelven por sí solos todas las cuestiones. Por ejemplo, equipar la organización con un centro de información de carrera donde se proporciona información sobre contenidos o exigencias de las funciones y sobre posibilidades de evolución, ó crear un gabinete de consejería carrera, ó aprovechar los resultados de un centro de evaluación para analizar las potencialidades del individuo, si se encuentran integradas, son iniciativas importantes para ayudar al individuo y a la organización en el fomento del desarrollo.

La evaluación psicológica, junto con el planeamiento y análisis del recorrido de carrera, y de las intervenciones que corroboran su desarrollo- como, por ejemplo, la formación-, constituyen un factor importante en esta tela de relaciones. La evaluación individual de los intereses, los valores, u otras conductas conativas, a través de instrumentos psicométricos integrados en una estructura que permita la discusión de los resultados en sus implicaciones para el desarrollo y adaptación, junto con el trabajo realizado en centros de evaluación, pueden colocarse al servicio del desarrollo de carreras, no solo por que promueven el auto-conocimiento, sino también porque promueven cambios al nivel de las actitudes o de las expectativas relacionadas con objetivos.

Por lo tanto, desarrollo y gestión de carreras convergen también en el cambio desde la evaluación del potencial humano, de interpretar las experiencias, o los resultados obtenidos a través de la aplicación de instrumentos psicológicos, hacia la conceptualización en las oportunidades de aprendizaje y de construcción.

La eficacia de un sistema de gestión de recursos que corrobore la calidad se basa en dos nociones fundamentales: competencia y motivación. No hay duda de que la estrategia tiene que pasar por los indicadores humanos y sociales, asociándolos a indicadores sobre la producción.

También se renuevan caminos de investigación que abren preguntas: ¿Cómo resolver la compatibilidad entre “la gestión del conocimiento”, una expresión genérica, usada para nombrar la gestión asociada al conocimiento (Scarborough, 2003, p. 136), y el desarrollo del potencial humano? ¿Cómo desarrollar nuevos procesos para análisis de funciones? ¿Se puede plantear una nueva taxonomía de profesiones? ¿Qué intereses, qué aptitudes, qué competencias predicen entrada, mantenimiento y desempeño en los empleos? ¿Cambiar de empleo significa mantenerse en el mismo área de actividad, como sucedía en los años 70? (Gottfredson, 2005). Estos entre otros interrogantes, permitirían abrir nuevos caminos de investigación, porque – parafraseando Antonio Machado, solo caminando se hace el camino. Caminos de investigación también para la producción de modelos comprensivos. Modelos que podrían funcionar como si se tratase de un desplegable: su lectura e interpretación pueden ajustarse a las necesidades de cada uno, por ser modelos fundamentados en la construcción de proyectos de vida. Por ello, la psicología de la construcción de la vida. Por ello, la necesidad de cambio de paradigma: de la adecuación persona/ medio hacia la adecuación de la persona a los nuevos contextos, en los que trabajo y el empleo son 1 de los medios en que se desarrollan. Un nuevo *rationale* que identifique las señales de entrada que puedan conducir a la predicción del suceso y del bienestar. ¿La psicología de construcción de la vida? El camino parece ser la búsqueda de modelos integradores edificados en *constructos* abarcativos, en los que se tengan en consideración las diferencias, psicológicas y contextuales.

Al fin y al cabo, ¿para qué sirven las teorías? Sirven, aquí como elementos indicadores para entender cómo las personas van construyendo sus vidas de trabajo y cómo éstas incidirán en sus vidas ¿Cómo pensar el desarrollo y gestión de carreras? Tal vez sea necesario construir un nuevo paradigma: no el del estudio de cómo las carreras se desarrollan a lo largo del tiempo, sino más el del estudio de como las personas van construyendo sus vidas a través del trabajo; el estudio de los trabajos que van realizando, de los empleos por los que van pasando, de las búsquedas de satisfacción y de realización personal, de los ajustes a las realidades sociales, políticas y económicas. Sin olvidar nunca que la carrera del individuo es un fiel registro de su vida, en el que , a cada momento, se pueden contemplar de cerca - así como Edgar Allan Poe creía que se podía hacer en los papeles de los escritores ( que son, digamos, la partitura de sus obras)- “los

laboriosos e indecisos embriones de su pensamiento, la decisión tomada en el último instante, la idea innumerables veces vislumbrada como en relámpago pero negándose, a veces durante tanto tiempo, a aparecer en plena luz, el pensamiento ya completamente maduro y aún así rechazado en desespero por ser de naturaleza intratable, la prudente y las escorias, las dolorosas enmiendas y las interpolaciones” (Poe, 1846:163;1980:36-37).

Aprovechando las ventajas de usar metáforas, puede decirse que las teorías pueden funcionar como las partituras- o como los manuscritos de las grandes obras literarias o científicas: así como la partitura muestra la totalidad de las partes de una composición musical, o el manuscrito registra el recorrido de la narración del autor, cada teoría intenta registrar y sistematizar la totalidad de las reglas aplicables al campo específico al que se refiere. En cualquiera de los casos, y para que sean perfectas las obras, hay que dar siempre una visión global de ellas: ellas resultan de la construcción de un nuevo paradigma, de una nueva forma de ordenar y sistematizar los sonidos (música), las palabras (texto), las notaciones de la observación (tesis científica). Tal es la razón de que una obra perfecta, en el sentido en el que la consideremos acabada- ya sea una pieza musical, un poema o una tesis científica-, porque está dotada de una organización interna, sostenida en la partitura, en el manuscrito o en la teoría, constituyendo de esta manera una unidad identificable y dotada de sentido, tiene más posibilidades de ser disfrutada durante mucho más tiempo.

Se atribuye a Leonardo da Vinci una frase famosa - “La pittura é cosa mentale”, que deberá inscribirse en la problemática de la discusión entre lo que es original- o sea, la esencia- o copia -es decir, la apariencia. Aún corriendo el riesgo de la generalización de la metáfora, podríamos decir que, así como la pintura- o cualquier forma de arte o de la creatividad humanas, incluyendo la ciencia-, la carrera del individuo tiene una dimensión artística. Es un asunto “mental”, deriva de la manera como el individuo capta la realidad y se adapta a ella, sin traicionar su esencia en absoluto. Los trazos esenciales de su personalidad y las líneas estructurantes de su historia personal son únicas e irrepetibles -como cualquier obra del espíritu humano (la “mente” en el sentido de la frase de Da Vinci). Es decir, no puede reproducirse o copiarse (como de hecho sucede con las falsificaciones de obras de arte o, incluso, con los plagios).

Podemos decir, por lo tanto, que los nuevos paradigmas tienen que considerar las diferencias individuales en oposición a la uniformización que, en los tiempos modernos, llevó a la mecanización de los comportamientos. Como si todos los individuos fueran copias de un original perdido.

## Desafiar al futuro

¿Qué requiere el futuro? Desarrollar teorías que se encajen en la nueva sociedad global, con organizaciones flexibles y de fuerte competitividad, pero que también encajen la individualización, valorizando abordajes psicológicos en el estudio y en la comprensión de la singularidad y de su significado para el desarrollo.

Por ejemplo, teorías que empiezan antes de la entrada del individuo en la organización, en el estudio de la construcción de proyectos de vida. Teorías que, por ejemplo, se puedan aplicar a los métodos de reclutamiento y selección: el tipo de carreras que la organización puede ofrecer y su respectivo “encaje” en las características del individuo, en las expectativas realistas, y en el clima de la organización, son elementos clave para delinear las verdaderas posibilidades de satisfacción y desarrollo, y de movilidad dentro de la organización. Estos elementos son claves en el establecimiento de intercambios de comunicación entre los recursos humanos y el individuo, que tiene como objetivo el desarrollo personal y la participación en el éxito de la empresa. La organización que pretende mantener y retener a sus trabajadores tiene que procurar un sistema de gestión organizacional. El sistema de trilogía de carrera activa, una contextualización conceptual multinivel (Baruch, 2004), puede ayudar a encontrar los puntos comunes entre aquello que la organización propone (al nivel de su filosofía y estrategia para el desarrollo y crecimiento de la organización, convirtiendo a esos objetivos estratégicos en actividades operacionales y que respetan las cuestiones de los individuos, y transformadas en prácticas de desarrollo de carrera) y las aspiraciones, actitudes y acciones que el individuo pretende desarrollar, estando estos tres niveles intrínsecamente conectados entre sí.

La utilización de la designación “psicología del desarrollo y gestión de carreras” puede sugerir que se pretende focalizar más la atención sobre el individuo, cuando se piensa en la palabra “desarrollo” de la expresión “desarrollo de la carrera”, mientras que la palabra “gestión” podría estar más asociada a las responsabilidades de la organización: no es verdad. Existe una convergencia de ambos conceptos. Porque, como ya hemos visto, tanto el individuo como la organización tienen responsabilidades compartidas en el desarrollo y la gestión, aquí encarados como procesos que pretenden alcanzar objetivos comunes, entre los cuales está la satisfacción en el trabajo; o lo que es lo mismo; la satisfacción en la vida. Entonces, ¿por qué utilizar las dos palabras?

En primer lugar, por una realidad histórica, y después por la idea de compartir. Por parte del individuo, en aquello que refiere a la auto-gestión de la carrera, entendida en una perspectiva de desarrollo personal, y en lo que implica la bús-

queda de la consistencia entre las características personales -que le confieren la identidad personal-, y las exigencias que el trabajo y el empleo le imponen. Por parte de la organización, la naturaleza interactiva de la relación con el individuo se alarga y se transforma: Se alarga porque se abre a aportes de otras ciencias y de otras psicologías, con un énfasis especial en la psicología organizacional y en la psicología del trabajo; y se transforma, porque el énfasis deja de estar exclusivamente en punto de vista desarrollista, y pasa a estar también en el punto de vista de la construcción.

Serán, probablemente, desafíos para un futuro próximo: otorgar una mayor importancia al desarrollo de competencias individuales y a la adquisición nuevos aprendizajes; aportar al estudio de otras dimensiones psicológicas para la psicología del desarrollo y gestión de carreras, como la calidad de vida en función de los contextos socioculturales en los que se vive. La psicología del desarrollo y gestión de carreras se encuentran en el camino de la transformación para (re)integrar investigación y acción, opciones y ajustes, orientación y selección, estudios diferenciales y desarrollistas, estudio del individuo y de la organización, estudio de la educación y de la industria.

De dominio ecléctico, tal como lo fue la Psicología Vocacional a principios del siglo XX. Dominio de especialidad psicológica, como el individuo y la organización requieren, como requiere la comprensión de la vida.

La psicología asume, entonces, la responsabilidad que le corresponde: gestionar el gran legado de la última década del siglo XX añadiéndole riqueza, siempre teniendo en cuenta que la construcción solo se efectúa si la voz del individuo y la voz de la organización hablan en la misma tonalidad, e intentando anticiparse mutuamente en la búsqueda de la satisfacción.

Enviado: 19/02/2018

Revisión recibida: 04/04/2018

Aceptado: 14/05/2018

## Referencias

- Argyris, C. (1957). *Personality and organization: the conflict between the system and the individual*. New York: Harper.
- Armstrong, M. (2003). *Human resource management practice*. (9ª ed.). London: Kogan Page.
- Arnold, J. (1997). *Managing careers into the 21<sup>st</sup> century*. London: Paul Chapman.
- Arthur, M. (1994). The boundaryless career: a new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior*, 15 (4), 295-306.
- Arthur, M., Claman, P., & DeFillippi, R. (1995). Intelligent enterprise, intelligent careers. *Academy of Management Executive*, 9 (4), 7-22.
- Arthur, M., Hall, D., & Lawrence, B. (1989). Generating new directions in career theory: the case of a transdisciplinary approach. In M. Arthur, D. Hall, & B. Lawrence (Eds.). *Handbook of career theory* (pp. 7-25). Cambridge: Cambridge University Press.
- Arthur, M., Inkson, K., & Pringle, J. (1999). *The new careers: individual action and economic change*. London: Sage.
- Baruch, Y. (2002). Developing career theory based on "New Science": a futile exercise? The Devil's Advocate commentary. *M@n@gement*, 5 (1), 15-21.
- Baruch, Y. (2004). *Managing careers*. London: Prentice-Hall.
- Baruch, Y., & Rosenstein, E. (1992). Career planning and managing in high tech organizations. *International Journal of Human Resource Management*, 3 (3), 477-496.
- Bertalanffy, L. Von (1971). General theory of systems: application to psychology. In J. Kristeva, J. Rey-Debove, & D. Umiker (Eds.). *Essays in semiotics* (pp. 191-203). Berlin: Mouton de Gruyler.
- Bird, A., Gunz, H., & Arthur, M. (2002). Careers in a complex world: the search for the new perspectives from the "New Science". *M@n@gement*, 5 (1), 1-14.
- Brousseau, K., Driver, M., Eneroth, K., & Larsson, R. (1996). Career pandemonium: realigning organizations and individuals. *Academy of Management Executive*, 10 (4), 52-66.
- Campbell, R. & Moses, J. (1986). Careers for organizational perspectives. In D. Hall & Associates (Eds.). *Career development in organizations* (pp. 274-309). San Francisco: Jossey-Bass.



- Cowling, A., & Mailer, C. (1981). *Managing Human Resources*. Londres: Arnold.
- Crites, J. (1969). *Vocational Psychology: the study of vocational behavior and its development*. New York: McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1929). *The quest of certainty*. New York: Minton.
- Drucker, P. (1993). La fin de l'autorité hiérarchique. *Harvard- L'Expansion*, 33-34.
- Duarte, M. E. (1993). *Preocupações de carreira, valores e saliência das actividades em adultos empregados*. Dissertação de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Duarte, M. E. (2000). Da orientação profissional à psicologia da carreira: novos desafios. *Organizações e Sociedade, Publicação da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia*, 17 (7), 129-135.
- Duarte, M. E. (2004). O indivíduo e a organização: perspectivas de desenvolvimento. *Psychologica (Extra-Série)*, 549-557.
- Fayol, H. (1925). *Administration industrielle et générale*. Paris: Dunod.
- Frame, J. (2002). *The new project management* (2ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- French, W., & Bell, C. (1973). *Organizational development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Galbraith, J. (1971). *The new Industrial State* (2ª ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S., Axelrad, S., & Herma, J. (1951). *Occupational choice: an approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Gottfredson, G. (2005). Career development in organizations. In W. Walsh, & M. Savickas (Eds.) *Handbook of vocational psychology* (3ª ed., pp. 297-318). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Greenhaus, J., & Callanan, G. (1994). *Career management*. Forth Worth: Dryden Press.
- Greenhaus, J., Callanan, G., & Godshalh, V. (2000). *Career management*. (3ª ed.). Mason, OH: Thompson.
- Guest, D. (1987). Human resource management and industrial relations. *Journal of Management Studies*, 24 (5), 503-521.
- Guichard J., & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod.
- Gunz, H. (1989). The dual meaning of managerial careers: organizational and individual levels of analysis. *Journal of Management Studies*, 26 (3), 225-250.

- Gutteridge, T. (1986). Organizational career development systems: the state of the practice. In D. Hall & Associates (Ed.). *Career development in organizations* (pp. 50-94). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hall, D. (1976). *Careers in organizations*. Glenview: Scott Foresman.
- Hall, D. (1986). Preface. In D. Hall & Associates (Eds.). *Career development in organizations* (pp. xiii-xvii). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hall, D., & Mirvis, P. (1996). The new protean career: psychological success and the path with a heart. In D. Hall (Ed.). *The career is dead – long live the career* (pp. 15-45). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hall, D., & Moss, J. (1998). The new protean career contract: helping organizations and employees adapt. *Organizational Dynamics*, 26 (3), 22-37.
- Hansen, M., Nohria, N., & Tierney, T. (2000, Fevereiro). What's your strategy for managing knowledge? *Harvard Business Review*, 106-116.
- Herriot, P. (1992). *The career management challenge*. London: Sage.
- Herriot, P., & Pemberton, C. (1996). Contracting careers. *Human Relations*, 49 (5), 757-790.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York: Wiley.
- Hoppock, R. (1935). *Job satisfaction*. New York: Harper and Bros.
- Inkson, K., & Arthur, M. (2002). Career development: extending the "organizational careers" framework. In S. Niles (Ed.). *Adult career development* (3<sup>a</sup>ed., pp. 285-304). Tulsa, OK: National Career Development Association.
- Keenoy, T. (1990). HRM: a case of the wolf in sheep's clothing? *Personnel Review*, 19 (2), 3-9.
- Kotter, J. (1973). The psychological contract: managing the joining-up process. *California Management Review*, 15 (3), 91-99.
- Krebs, G. (2004). *Ressources Humaines. Nouvelles pratiques selon l'ISO 9001*. Saint-Denis-La Plaine : AFNOR.
- Le Berre, M. & Castagnos, J-C. (2003). *La gestion des hommes dans l'entreprise*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Levinson, H., Price, C., Munden, K., Mandl, H., & Solley, C. (1962). *Men, management, and mental health*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lévy-Leboyer, C. (1974). *Psychologie des organisations*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality: selected papers*. New York: McGraw-Hill.
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. New York: McGraw-Hill.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Mayo, E. (1933). *The human problems of an industrial civilization*. New York: Macmillan.
- Miller, D., & Form, W. (1962). *Industrial sociology: the sociology of work organizations* (2<sup>a</sup> ed.). New York: Harper & Row.
- Miller, P. (1989). Strategic HRM: what is it and what it isn't? *Personnel Management Review*, 21 (2), 46-51.
- Morrison, R., & Hall, D. (2002). Career adaptability. In D. Hall (Ed.). *Careers in and out of organizations* (pp. 205-233). Thousand Oakes: Sage.
- Nicholson, I. (2003). *Inventing personality: Gordon Allport and the science of selfhood*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Osipow, S. (1968). *Theories of career development*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Osipow, S., & Fitzgerald, L. (1996). *Theories of career development* (4<sup>a</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Ouchi, W. (1981). *Theory Z*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Plane, J-M. (2003). *La gestion des ressources humaines*. Paris: Economica.
- Rousseau, D. (1995). *Psychological contracts in organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Savickas, M. (2004). Vocational Psychology. In C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of Applied Psychology* (pp. 655-667). Elsevier: Amsterdam.
- Savickas, M. (2005). The history of vocational psychology. In B. Walsh & M. Savickas (Eds.). *Handbook of vocational psychology* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 15-50). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scarbrough, H. (2003). Knowledge Management. In D. Holman, T. Wall, C. Clegg, P. Sparrow, & A. Howard (Eds.) *The new workplace* (pp. 135-154). London: Wiley.
- Schein, E. (1965). *Organizational Psychology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Schein, E. (1978). *Career dynamics: matching individual and organizational needs*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Schein, E. (1993). *Career anchors: discovering your real values* (ed. Revista). London: Pfeifer & Co.

- Sonnenfeld, J., & Peiperl, M. (1988). Staffing policies as a strategic response: a typology of career systems. *Academy of Management Review*, 13 (4), 568-600.
- Stern, W. (1917). Hugo Munsterberg: in memoriam. *Journal of Applied Psychology*, 1 (2), 186-188.
- Super, D. (1939). Occupational level and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 23 (5), 547-564.
- Super, D. (1945). Strong's Vocational Interests of men and women: a special review. *Psychological Bulletin*, 42, 359-370.
- Super, D. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190.
- Super, D. (1955). From vocational guidance to counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 2, 3-9.
- Super, D. (1957). *The psychology of careers. An introduction to vocational development*. New York: Harper & Brothers.
- Super, D. (1986). Life career roles: self-realization in work and leisure. In D. Hall & Ass. (Eds.). *Career development in organizations* (pp. 95-119). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.). *Career Choice and development* (2<sup>a</sup> ed., pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor, F. (1911). *The principles of scientific management*. New York: Harper.
- Thomas, W., Eby, L., Sorensen, K., & Feldman, D. (2005). Predictors of objective and subjective career success: a meta-analysis. *Personnel Psychology*, 58, (2), 367-374.
- Thorndike, E. (1911). *Individuality*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Trist, E. (1982). The evolution of sociotechnical systems as a conceptual framework and as an action research program. In A. Van de Ven & W. Joyce (Eds.), *Perspectives on Organizational design and behavior* (pp. 22-82). New York: Wiley & Sons.
- Trist, E., & Bamford, K. (1951). Some social and psychological consequences of the longwall method of coal getting. *Human Relations*, 4 (3), 3-38.
- Waterman, R., Waterman, J., & Collard, B. (1994). Toward a career resilient workforce. *Harvard Business Review*, 1, 87-95.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. New York: Free Press.

Wilensky, H. (1961). Careers, life-styles, and social integration. *International Social Science Journal*, 12, 553-558.

Poe, E.A. (1846), The Philosophy of Composition. *Graham's Magazine*, April 1846, pp. 163-167; trad. port. A Filosofia da Composição. *Três Poemas e uma Gênese*. Traduções de Fernando Pessoa (poemas) e Aníbal Fernandes (ensaio). Lisboa: & etc. série K, 1985.

## CONSTRUCTING LIFE: OLD TROUBLES, NEW CHALLENGES FOR PSYCHOLOGY

*Maria Eduarda Duarte<sup>1\*</sup>*

### Abstract

This article is focused on the study object of the developmental psychology and career management field, within the context of organizations, and it is analyzed on an historical perspective. The second part revolves around the scientific tools that seek to match the individuals' needs with the organizations'. In the third part, the principles of life construction paradigm are considered.

**Key words:** psychology of life construction

### Introduction

The *object* of study of the Careers Psychology in organizational contexts is the relation between the individual and the organization where he works, and the commitment between the organizational strategy and the aspirations of each actor that is involved in the organization. Its *objective* is solving the troubles that can arise in this relation.

This psychology field uses a set of models, methods and techniques intentionally conceived and developed, essentially during the last century, to identify, discuss and solve problems arisen from the relation between individuals and organizations. Such scientific devices try to adapt to the needs of individuals and organizations themselves: the creation and use of methods and techniques to support individuals development, the search of responses to the need of growth of organizations, and the commitment between the organizational strategy and the aspirations of each actor that makes up the organization – paying particular attention to the *worker* who is considered increasingly as a *coworker* in the organization where he works.

The idea of worker/coworker is at present essential in the field of Developmental Psychology and Career Management, because it isn't about a perspective

---

\* Professor, Psychology School, Lisbon University, Portugal. E-mail: maria.ec.duarte@gmail.com

only focused on the worker or on the organization where he works, but in the relation between them, not forgetting the interests of both parties, from the given interaction between them. In fact, the relation between worker/coworker and the organization creates and supports the need to develop and apply new personal promotion systems, that is, new ways of reward and recognition: in many work situations, concepts as “employment for life”, or “possibility of promotions after years of dedicated and loyal work” - where motivations such as self-development or self-responsibility were not valued enough - are increasingly old fashioned concepts. From the idea of *employment*, inherited from the industrial revolution, we turned to *employability*: the context of quick changes in which we live today, increasingly globalizing, requires responses that are related to new skills and mainly in assuming new responsibilities of the worker / coworker (as learning to manage their own career), as well as of the organization (for example, adapting career management systems), in order to find ways of survival and satisfaction. One of these ways – which is a challenge even understood by the top managers and the intermediate leaderships of the organizations – is to consider workers as a plus value, that is, as active co-workers and not longer as employees. This cultural change is a fundamental vector towards expansion, development and stabilization of the organization activity.

In this context, the Career Psychology finds its intervention area in some kind of crossing where the search for both, organizational and individual needs of satisfaction converges. Therefore, it is a clearly multidisciplinary research and intervention field. The difference between *managing paid staff* and *managing human resources*, human capital – in other words, managing knowledge acquisition and skill development of workers who are the responsible of the organization’s wealth production – demands the analysis of personal and situational variables, which reciprocally act and promote the satisfaction to be achieved. And such “steps” also arise from a set of characteristics which identify the organization as a whole.

According to Guest (1987, p. 507), the *staff management* considers the staff matters in terms of costs, while *human resources management* considers it in terms of investment. The bet is on people development and their skills, and considers the plus value of the promotion of self-knowledge and self-development. In this way it can be said that it is about a bet on people – which is the great legacy of the last decade of the XX century.

Therefore, it is about a comprehensive and harmonious management of interactions: the individual (rather the person) with their working environment, that is the organization; and the organization with their workers, who are their coworkers. This becomes a great challenge.

So, responsibility on career development and management is necessarily shared. The notions of personal and organizational participation are decisive elements in the relation between the individual action on their career development and management and the different models of career development that organizations provide to make possible those individual paths. However, not every organization is ready to respond to this different way to handle the professional development (which therefore is personal) of their workers. We can take as an example, those organizations with a traditional profile that the idea of “career” ends in “salary increase” or in “automatic promotion”, traces of industrialization and of Taylorist procedures of “scientific” work management, with disturbing results such as those represented by Charles Chaplin in *Modern Times* (1936).

Consequently, the career development and management is here understood as a *construction process* that takes contributions from several fields of *applied psychology*, joining them into an own field, and whose efficiency will be assessed in terms of their capacity to give satisfactory responses to both, individuals and organizations.

### From old problems to new challenges: some history

In organization contexts, the Developmental Psychology and Career Management has existed since 1960s (Hall, 1986, p. xiii), as a specialty with a theoretical frame, a consolidated tradition on research and practice, counting since then with a statute of its own. It is an *interdisciplinary* field that studies individuals and simultaneously a *multidisciplinary* field on the understanding of the organization phenomena.

The Developmental Psychology and Career Management has intended to accompany those changes that have occurred in people management in the organizations context. It traces its origins to the Vocational Psychology, in the early XX century, standing out the pioneer Frank Parsons. This approach was for some time a field that would eventually divide into sub disciplines that created small habitats defined by dichotomies as “research” vs. “practice”, “option” vs. “adjustment”, “guidance” vs. “selection”, “differential vs. developmentalist”, “individual” vs. “organizational” and “education” vs. “industry” (Savickas, 2005, p. 45). These sub disciplinary boundaries, perhaps too severe for the kind of area to which were applied, contributed to separate the psychology that studies professional options and their respective repercussions in the career, of other *psychologies* that traditionally were placed at the service of organizations.

Therefore, a new path was opened towards a new field: development and career management in organizations, included in the more comprehensive field of



Human Resources Psychology, which started to stand out as psychology applied to organizations.

The idea of career arises at the early XX century and links one of the more typical consequences of the industrial revolution and of the social changes of that period: the spread and diversification of occupations. Consequently, this phenomenon led to the need of assisting people to find paid employment, which enables the increase of explanatory models of working behavior and performance, and since 1940s, of professional options. Thus, the working world defined (and still defines) the development of the career concept, contextualized by certain historical conditions and their respective social, political and ethical consequences.

The verified changes, in many aspects really radical, together with the emergence of Vocational Psychology, make us see the career / work world relation in a wider social context that exceeds the psychological evolution of the career concept itself. The career concept has to be seen as a part of the evolution of psychology applied to work, which in turn comes from the evolution of the basic psychology, both from the psychological and experimental points of view.

The emergence of the possibility of professional choice would strongly determine the conceptual context and the Vocational Psychology practices: Frank Parsons, who was interested in how people chose their work life, inspired by progressive ideals and by his fight for democracy and the achievement of efficient governments, considered the vocational option as a way of individual and social effectiveness. (Savickas, 2005, p. 24).

In this context, the first paradigm that would give a new status to Vocational Psychology appeared: the adequacy model person/environment. (Parsons, 1909).

The publication of the monograph *Individuality* by Thorndike (1911) and the appearing of new approaches in Psychology that were not only quantitative strengthened the development of vocational psychology. With Sir Francis Galton and the arrival of the study on individual differences, the study of character was increasingly replaced by the study of personality (Nicholson, 2003). Aptitude tests replaced the intelligence tests, the interests studies were included in personality psychology (Super, 1955), and its operationalization with the Strong's *Vocational Interest Blank*, published in 1927 (Super, 1945), were decisive events to the growth of this psychology field.

Then, starting from Vocational Psychology, some psychological variables whether cognitive or conative acquired significance in job contexts: the importance of vocational behavior and its consequence on the individual career. The pioneer theories of vocational choosing promoted the idea of pyramidal dependence,

prediction and stability in employment. Besides, they led workers to think that promotion is possible throughout work life: a loyal and dedicated worker could hope to keep their job until the end of life, and the organization would give back with job security and stability. Consequently, the idea of job and career stability was established, understanding the last one as a professional career, reducing the career concept to a progressive hierarchical ladder which included the relation of work satisfaction with professional success. As a historical curiosity, it should be noted that one of the first Donald Super' works, eminent and essential theoretical of the developmental psychology and career management, was a study on professional satisfaction (Super, 1939). William Stern (1871-1939) and Hugo Munstterberg (1863-1916) were pioneers in the application of tests methodology to work issues, considering the aptitudes study to predict success in work performance and the "psychological prediction and control" (Stern, 1917, p. 188). In this way the vocational psychology served the purpose of adequacy individual /work in its more limited sense: a controlled selection of workers according to their cognitive, physical and sensory-motor skills, and counseling was limited to covering the positions that required these skills. Therefore, the study of vocational behavior and its characteristics throughout the professional path (the career) was confined to professional options and adjustments to work.

However, two perspectives faced each other: one from the point of view of management practices and the other one, from the perspective of the individual. The first one was controlled by the organization: somehow the singularity was ignored and passivity and lack of identification of the individual with their work were highlighted. In the second one psychological research and intervention were considered. The current of vocational psychology investigated the determining personal characteristics in job satisfaction and tried to promote freedom of chances, based on individual needs, emphasizing in that way the individuality in detriment of the collective. At that time, the notion of career only assumed a possible progress in *escalation*, that is, only the apprentice who became a teacher had the possibility of achieving a social and economic promotion, and thereby becoming the "owner" of a career. However, the concept of the career still did not consider the psychosocial integration of self-concepts and social functions.

The need of humanizing the organization, the development of the psychological science, the impact of John Dewey's pragmatism (1929), the Kurt Lewin's dynamic psychology (1935), the conclusions reached by Hawthorne in 1932, the work at Minnesota University on the first programmatic studies on adjustments and vocational options, the E. Strong's work in the field of interests psychology, the work developed by John Flanagan and his young colleague Donald Super at the

service of the USA Armed Forces during the Second World War are all important historical examples of applied psychology which has influenced and undoubtedly determined new studies frameworks in applied psychology context.

Vocational psychologists took then different fields of intervention, some of them improving selection processes, others leading researches with students about careers options, creating the above mentioned distance between vocational psychology and psychology applied to organizations. In this way we are in front of two faces of the same vocational psychology, on one hand vocational options, on the other the adjustment (Crites, 1969).

USA training to get in the Second World War encouraged vocational psychology considering cognitive and conative evaluations, contributing to the needs of classification, training and selection of the army at that moment, still keeping the career concept equivalent to professional option at a given moment. That is, a career is related to social reality, according to Parsons' thoughts at early XX century. As a result, a career was seen as a process limited by rules and social expectations, established within a social order and which provided elements which allowed individual options, but adjusted to particular models.

Generally, the career is established as all the professional experiences got throughout working life, and preferably in the same professional activity.

It was necessary to wait for peace consolidation and for "maturity" of industrial economy, to reach a new career concept: a development process of self and identity, under personal and situational variables (Super, 1957, 1990), which place individuals in the management of their own life, and thus include the career to the life cycle.

From then, it has started a research and intervention area to specify psychological variables responsible of the efficient performance of individuals in their jobs, which have resulted in new concepts: the interaction between individual needs and their work experiences came from some motivations, which are each, interdependent (Schein, 1965). Among the pioneer studies, we mention those about group dynamic and the deepening on leadership knowledge after Kurt Lewin's works (1935); studies about worker satisfaction (Hoppock, 1935); the impact of motivational theory and the pyramidal representation of needs, by Abraham Maslow (1954); the innovative researches of Chris Argyris (1957), who proposed the need for organizations to create conditions to personal development of each worker; the later studies of Herzberg, Mausner y Snyderman (1959) who demonstrated that, on the contrary of Taylor's thoughts, salary is not the only motivational factor; and the subtle but pioneer change of the relation between individuals and work (Crites, 1969).

The end of the Second World War allowed that the idea of career became more comprehensive and dynamic. In this line of thoughts significant changes occurred: the economist Eli Ginzberg (1909-2002) and his team performed, for first time, a theory on the process of career decision making (1951), which would allow the spreading of new career theories (Osipow, 1968; Osipow and Fitzgerald, 1996).

Hall, with his idea of a multiform career (protean career, Hall, 1976), assigned to individuals the responsibility of performing and changing his own career path: the search for self-valuation based on continuous learning, and the need of individuals to find ways of valuation to achieve success. (Hall & Mirvis, 1996; Hall & Moss, 1998).

This way of understanding the career idea, together with the career idea with resilience (Waterman, Waterman & Collard, 1994) promoted the self-knowledge, the flexibility, the search of information about the work world and the creation of career objectives at long and mid-term, all determining factors for the individual to find satisfactory responses that can adjust to employment capacity.

The labor market world determines new concepts and new ways to handle a career. In fact, the professional career study has moved to the career development, to finally become into the career construction. It is about a paradigmatic change: from vocational psychology, as the study of the career options behavior, towards the study of the relative importance that work has in each one's life, considering the set of variables that act reciprocally (psychologic, socio-economic and cultural contexts).

The career concept and the adopted procedures in organizations are more comprehensive, meaningful and intrinsic. The human resources management model defines the career in its personal aspect, with subjective elements related to work experiences; so it is not limited to a job itself, since it can include jobs in different professions, without necessarily include high-level professions, nor promotions. (Arnold, 1997).

It is obvious that careers can be seen as a sequence of work roles and of experiences in life; however, careers develop in specific social and cultural environments. Therefore, they can also be considered "owned by organizations" (Campbell & Moses, 1986), allowing the organization to get and keep the helpful workers and replace those unhelpful (Baruch, 2004). In this sense the organization can assume a determinant role establishing the career path, providing defined positions and promotion mechanisms – for example, in the project managers career, considering the mentor role (Frame, 2002), which implies a high commitment to learning (Arnold, 1997) -. So, according to Baruch & Rosenstein (1992, p.478), the career can be defined as a development process of experience

and performance in one or more organizations over time. It is about a restrictive approach due to it is related to a professional path and/or the progress that takes place in an organization (we can take as an example the university career, taking into account its more limited sense, which a promotion is reached as academic tests and contests are carried out).

However, career belongs to individuals, and can find basis to define it in the sequence of positions that it takes throughout life, that is, the work roles performed and the acquired experiences. Career is defined as an experience model related to work that takes place throughout life (Greenhaus & Callahan, 1994), including positions, job tasks and besides subjective interpretations of events related to work such as aspirations, expectations, values, needs and feelings (Greenhaus, Callanan & Godshalh, 2000, p. 9).

Arthur, Hall & Lawrence (1989) suggest that the career concept is not exclusive of any theoretical field, and can be found in psychology, social psychology, sociology, anthropology, economy, political sciences, history and geography, that is in any behavior science, but without an organizational point of view. This fact reveals the need of new approaches and the inclusion of other variables in the career idea, as those who are related to knowledge. The concept of “clever career” (Arthur, Claman & De Fillippi, 1995) means that new abilities are required to open new perspectives.

Contexts get an importance that they had not until now: cultural aspects, the impact of new technologies, the approach of the organization itself as a career system, the new jobs and the evolution of resources management concepts, they are all innovative aspects that interact, completing the career.

### **As a result, career development and management**

The understanding of the organizational context, in its vertical integration aspect and in its horizontal coherence (Baruch, 2004), allows to handle more completely the career development and management, as they are both essential elements. On one hand the *vertical integration* of resources in the strategic organization management uses career practices that allow understanding individual behaviors and satisfy needs and values of each organization member; on the other the *horizontal coherence* that begins in the recruitment process and tries to retain those who are more capable.

How do organizations then understand individual careers? These new concepts recognize that individual careers can develop in different ways. For example, the multiple career concepts (Brousseau, Driver, Eneroth & Larson, 1996) almost compel

the individual to assume the responsibility for the decisions taken during the career, which should match with lifestyle preferences that each career model implies.

And from the individual perspective, what about the importance of the career management? It will be better, the more aware the individual is of his self-knowledge and the choice of lifestyle, and the more he can notice his own changes and those from the environment. To create opportunities it will be better if understanding the career idea comprehensively, including every aspects of life and not only those of work life, and also understanding the difference between adaptation and adaptability. The first one is the process of applying abilities in negotiation of events or changes in job demands, while the second one refers on the possibility to maintain the identity while dealing with changes. (Morrison & Hall, 2002). Career development and management is strongly subjective, and needs to understand the nature of careers and to include them in life, the “internal career” according to the Baruch’s definition (2004), which is about perceptions that each one has on their own life development and management.

The accent placed more and more frequently on people derives from the strategic importance of human resources management, whether it is a *shared* (Keenoy, 1990), *strategic* (Miller, 1989), or *social security management* (Le Berre & Castagnos, 2003). Organizations create and develop mechanisms to collect information to reward loyalty, to frame recruitment process, to include co-workers in the organization culture, to develop rewards systems and create personalization and codification strategies (Hansen, Nohria & Tierney, 2000). Those are all elements to promote management systems of flexible careers and adjusted to individual characteristics.

In these terms, the arrival of the professional career came from the expectation to widen the area of the “traditional theory of vocational career” (Inkson & Arthur, 2002, p. 287). The idea is to understand careers in particular, but also the complex patterns of decision making around the core of personal identity, in its intersection with everyday work experiences. With this new understanding, organizations could better manage, and everyone could benefit.

The career management and development, understood as a sub-element of a comprehensive system of human resources until the early 1980s (Gutteridge, 1986), arises from the need for “organizational development”, ambiguously named in this way to suggest that the development of people and of organizations that provides employment, could mutually benefit (French & Bell, 1973).

This aspect could lead to a misunderstanding, if considering that the relationship between employee and employer is permanent. This matter should be considered

on the contrary: that is, the emphasis should be on the promotion of the individual development in the organization strategy, as the career management and the human resources systems are connected by the purpose of search needs satisfaction.

The almost permanent revolution of technologies, the ease to reach information and the social values changes, lead people to reach other ways of satisfaction, as for instance, from creativity or autonomy, and the possibility to develop their careers in the framework of a clear definition of expectations about their development and performance and their possibilities to adapt to challenges. Therefore, there are new demands as rewards systems, not only salary increase. This new post-capitalist society considers that human resources management, in the frame of the relation between individual and organization, is the essential element for the organization to reach management purposes (Drucker, 1993), which must count with scientific tools, such as those that allows the understanding of individual development, that is, the process of the career construction.

### **The organizations answer**

The population move which came from rural zones - where the autonomy work or their loyalty to the landowner was the only source of income - to urban environments, related people with another kind of work, and consequently new kinds of jobs arose. Factory work, taken by the farmers who had moved, demanded and pleasantly accepted, a workforce initially not very specialized, but capable of executing specific and repetitive tasks, which had to be fulfilled in an agreed schedule.

Ironically however, the development of industrialized economy, led by the rationality principles, would take to a new way of loyalty: the concentration of the work market that only accepted professional options, that is, limited tasks, which were changing work into jobs and professions, abandoning options outside that context. Therefore the concept of work market was developed. In other contexts however, traditional concepts of apprentice and teacher were kept.

Positivism, according to Auguste Comte (1798-1857), left as a legacy to psychology pioneers the idea that scientific knowledge could only be quantitative. Consequently the construction of psychological science was based on observation of those phenomena that could be explained and predicted. The predominance of the quantitative, the expansion of industry and technique, as well as the search for general facts and laws, determined in the last years of the XIX century and the beginning of the XX, the construction of the first models in psychology applied to industrial and productive sector. Industrial psychology mainly influenced on the organization productivity and the professional success.

The awareness of human issues within organizations, those resulting from the adaptation man/work, and from work to individual possibilities, caused the emergence of managing working masses, that is, the people who create wealth -first as one of the great tasks of organizations, and then, as one of the great productive, economic, financial and commercial tasks-. Then, those psychologists who assisted with professional options, focused to the importance that the measurable characteristics had as predictors of vocational success. Individual differences psychology assumed a place where the method of skill evaluation was underlying, specifically the professional ones, trying to determine the relation between individual characteristics and the option of a profession (Duarte, 1993, p. 26), and job satisfaction, with the special impact on work motivation.

In this context, the first theoretical model arose in the organizational scope, dealing with the resolution of human issues: the work of the North-American pioneer Frederick Taylor (1856-1915), whose notions were systematized by the so called formal organization theorists, as Henry Fayol (1841-1925) in France; Lyndall Urwik (1891-1983), in England and J.D. Mooney (1884-1957), in United States.

The basis of Taylorist model (Taylor, 1911) was the need of organizing the required tasks to determine the more economical and efficient processes to production, consequently finishing the handwork tradition. This model focused exclusively to organization objectives and was concerned about maximizing performance, consequently caused the imposition of standardized rules to perform tasks, ignoring or giving less importance to social relationships and individuals' needs.

About the relation between individual and their work, Fayol says that Taylorism appreciated – to achieve more efficiency - the work conditions and the administrative process, which depended on a strongly hierarchical and rational structure of the organization (Fayol, 1925).

According to Levy- Leboyer, organization theorists (such as Fayol, Urwik or Mooney), thought that organizations and its efficiency depended on some basic principles as the establishment of a clear hierarchy and direction, which implied a strict authoritarian structure. There was a vertical relation between manager and subordinates and an *exception principle* that advised to separate the everyday problems from those really important; the *control area* puts the boundaries to the tasks of each organization group (Levy-Leboyer, 1974, pp.15-16). This shows that in this historical context, the management methods of individuals tried above all to find the most rational ways to decide in favor of the collective -as to establish clear and undeniable rules in the hierarchy chain-, without taking into account individual needs. After all, it was about a hermetic organization with self-regulation.



In this context, the productive aspect prevailed. Industrial psychology, an expression introduced by Charles Samuel Myers (1873-1946) in 1925, aimed to verify the human characteristics required by each task which decided the workers selection. The economic liberalism, prevailing since the late XIX century and until the end of the First World War, was replaced by an increasing state intervention on economy (as it was the rise of totalitarian governments that promoted the development of the scientific organization of work); and the 1929 great depression in United States strengthened the re-evaluation of the work scientific administration, essentially dogmatic.

Models of the so-called "Industrial State" (Galbraith, 1971), with organizational rules that almost completely forgot the psychological characteristics of individuals, provide the conditions for research, and consequent theorization, on human relations (May, 1933).

The known experiences taken place in the Western Electric Company allowed confirming the supremacy of social over the physiological; it is verified that the relation between physical conditions and productive efficiency may be affected by social conditions, and that these last ones can create motivation in workers. In this manner, human relations current which was the base of organizations psychology, was highlighted (Lévy- Leboyer, 1974; Savickas, 2005) and consequently a new idea of individual – work relation.

Summarizing, human relations theory contributed to improve work conditions, showed the need of considering a set of specific conditions (individual, social, economic and political) for people management and broke away from the reductionist myth of the economic man: the individual is no longer seen only as a productive element, is considered as a part of a work group with interpersonal relationships where each worker is taken into account in its uniqueness.

The organization theory is in a new stage: the open system current. This concept, transferred by economy and originated in biology, was defined by Ludwig von Bertalanffy (1971) that placed for the first time in the same level psychological and no psychological variables, so allowing a better understanding and an analysis of relations among different variables: for instance, the relation between the organization structure and the staff satisfaction, restarting the idea of bureaucracy whose key notion was a career system strongly hierarchical (Weber, 1974). This bureaucratic frame allowed a new manner for individual to assume responsibilities according to their characteristics, as well as the possibility of promotions to workers with an adequate potential, assessed according to their work experiences. For the first time the definition of the idea of career included as a prerequisite, a sequence

of related jobs which provides a promotion, in a sequence more or less predictive and leads to prestige (Wilensky, 1961).

But these matters could cause other sort of troubles, such as for example, the distribution of hierarchical levels and their corresponding tasks. The work developed by the *Tavistock Institute* in London during 1950-60, tried to give responses to harmonize the social system, that is, people and their relationships they have with each other, the inter-group competition; their relations with the technical system, with the work conditions, among others. In this way a context of socio-technical reference is created to mention the scheme of variables in which there is reciprocal dependence between the work technical dimension and social one.

The social structure of the organization, studied by R. Likert and his work team in the *Institute for Social Research* in Michigan, identifies four classes of different organization structures (authoritarian, paternalistic, consultative and participatory), and observed that the different kinds of leaderships are conceived from causal variables (relative to personal purposes), *intermediate* (related to the individual education and to the organization environment) and *final* (related to productivity and the results achieved by individuals) (Likert, 1961).

Now, trying to establish a relation between the organizations evolution and the career notion, it is understandable that these studies reinforced the employment image and working stability to those who have developing potential, keeping the dominant idea inherited from the industrial era: a well planned line of production, an almost perfect symbiosis between individual and the organization where he works, worked and will work (Ouchi, 1981), and where strict and standardized career systems prevail.

There is no doubt that organization psychology has evolved, especially since work specificity became more important, as well as the developmental psychology and career management. It is to notice that it is about an evolution influenced by basic psychology, but also according to the development of the organizations themselves, to their multiple purposes, to the fast progress of technology and to the growth of work positions not related to production.

The increasing importance given to people, the decisive aspects in the individual/organization relation, the ideas on human resources management considered as one of the strategies of organizational development, and the modernization of economy carried out mainly from the oil impact in the 1970s, are relevant aspects to contextualize developmental psychology and career management in organizations.

The evolution of the people management role in organizational contexts, the designations adopted by organizations can find some parallelism among periods, economic and social realities and also in the evolution of the work positions themselves: from Staff Administration or Staff Department, positions inherited from Taylorism, towards Human Relations and the Resources Management current, when organizations were considered as open systems and work stress had diminished in later 70s (given that after the collective negotiation of work contracts and social agreements, people management reached a new dimension), until arriving to the Human Potential Development.

At present human resources management is approached from an ethno methodological perspective (Plane, 2003), based on society observation, considering that careers without borders assumes relevance (Arthur, 1994).

Thus we enter in another rationality stage: the people management role widens in its field and is included in the organization strategy dynamically and interactively considering complexity to achieve results related to the organization success. Cowling and Mailer (1981) have already pointed the long term relation between an organization good financial results and an adequate management of human resources; a more recent study finds results which demonstrate the positive relation between the career success and the organizational support. (Thomas, Eby, Sorensen, y Feldman, 2005).

### **Is it about the entrance into a new paradigm?**

Until the emergence of the concept of organization as an open system, the traditional function of the personnel sector in organizations was restrictive and limited, for example, to process salaries, to handle applications. On the other hand, it is known that careers development and management means to include them in a context (Armstrong, 2003; Frame, 2002) through some activities such as: (1) resources planning, that is, establish the policies, purposes and strategies so the organization counts with the people it needs at the right time; (2) get the necessary resources through the promotion of internal and/or external recruitment and selection, establishing strategic and global purposes and considering career plans and adequate salary policies to the staff, design training plans, develop recruitment policies and define strict purposes adjusted to assessment systems; (3) rationalize resources with policies to improve and assess performance (4) increase commitment and satisfaction by means of appropriate salary management and other ways of appreciation, of teamwork stimulation, responsibility and support of laws on health, safety and well-being; and finally (5) encourage the development

of attitudes, skills and specific knowledge, from a need diagnosis, planning and training assessment as well as different career systems.

The era of human potential development determines the ability to create values in organizations. However, this is not possible with only strict reasonable rules; it is not enough to manage well, it is necessary to activate energies and include people, which must be done in two stages: one of strategic management, characterized by planning of resources, jobs and competencies and the other stage of potential development that “tries to link human problems (jobs, qualification, evolution and career development) with organization problems, such as those related to competitiveness. This is the point of view of a change management. This is the point of view of the construction.

Almost a century after Parsons (1909) proposed the founding principles of vocational psychology which was the origin of the developmental psychology and career management, and half a century after Ginzberg and his team (1951) proposed new theories of career psychology; and after Donald Super (1953, 1955, 1957, 1986, 1990) developed and improved the most consistent and solid theory on career development, during the second half of the XX century, new models and theories arrived.

Guichard y Huteau (2001) summarized the diversity of those models: some of them are determinist and influence on the role of early learning or of social condition of education; others focus on the individual as the actor of their own development; others are about projects and professional paths. But these authors consider that currently the investigation core “is not so much about understanding that man can be constructed through his works and his fulfillment, but to wonder why his works can be both, the relativity discovery and the Daachau field plans.” (Guichard y Huteau, p.197)

Indeed, it is about construction needs, which requires psychological raw materials and tools which can help to understand the paths one is going through. It is about discoveries and re-inventions of interventions, looking for demonstrating the consistency of what often appears dissociated. Summarizing, it is about challenging investigation to search conflicts resolution. How? Surely learning and re-learning with history to be able to project towards future: understanding the vocational psychology, placing the careers psychology in their development contexts, and going towards the psychology of life construction. Also surely challenging future and looking for the construction of eclectic models, establishing research-action practices and, consequently, carrying out systematized evaluations.

Some recent works are clear signs of the fact that developmental psychology and career management is changing and that it is alive in its intervention field. The objective of many career models, which have been developed during the late decades of XX century (Herriot, 1992), and which came from the work market transformation and the political, social and economical situations, is to balance individual needs with organizations.

Describe the career development is also contextualizing work systems, the sort of organization where one works (Duarte, 2000), and search the shared responsibility: the organization is responsible for the development of different services in a try to respond to individual needs, and the individuals are responsible for developing and managing their own careers (Duarte, 2004).

Approaches and models presented in the beginning of this millennium have in common this principle: they are focused on the individual / situation. Such is the career management model proposed by Greenhaus, Callanan & Godshalh (2000): regarding the individual he emphasizes the importance of pro-activity, getting information to take decisions and family and friends support; regarding the organization, it makes available means and support for employees. Another example is the Gunz model (1989), focused on the distinction between levels of organizational and individual analysis.

Besides, the Schein's model has to be considered. It links organizational activities - strategic planning, human resource planning, evaluation and monitoring of plans, re-planning and re-implementation of new plans - with individual activities - self assessment, careers objectives identification and planning (Schein, 1978, p.191). There is also the Herriot & Pemberton's model, which takes into account four priorities: consider not only the organization, but its involvement in business and in political-social environments; have a cyclical and process nature; consider subjectivity instead of rules in the meaning of career matters; and recognize the interactive nature of individual/organization relation (Baruch, 2004). Currently the Schein's model, with his concept of career anchors, which implies a mix of values, motivations and skills (Schein, 1993), seems to be somehow in danger (Inkson & Arthur, 2002), and its compatibility with the characteristics of some sort of professional activity can only be applied to a limited group of professions. Related to Harriot & Pemberton's model, they consider the career as a continuous sequence, however, another perspective is added: the possibility of contracts re-negotiations (Kotter, 1973; Levinson, Price, Munden, Mandl, & Solley, 1962). This is a normative dimension that refers to the beliefs that the individual has about the explicit and implicit promises on the reciprocal obligations (Savickas, 2004). It can be a new approach at work relations, moving from a work contract to a

psychological one, based on the transaction between organization and individual (Rousseau, 1995). Herriot & Pemberton (1996) adds in their contract model the mutual recognition and the re-negotiation as a point of balance between what the individual offers, and what the organization expects from him. However, perhaps the path consists to propose social contracts instead of psychological ones.

Recent attempts to develop other theories in the field of careers, starting from an innovative approach of the “new science” (Bird, Gunz & Arthur, 2002) and the “answers” to them (Baruch, 2002), but still lacking empirical studies, are examples of the dynamism experienced by the development in this field of applied psychology.

We can conclude, due to the anabiosis of these models, that career development and management is considered a process of continuous construction, which assists in solving problems, frame the take decisions processes in a systematic and realistic manner, and allows combining individual needs with organization needs; finally it is about a permanent learning experience.

That is why, to carry out effective interventions, the professional in this field must count with tools and know their environment; he must promote the development of self-knowledge and knowledge of situational variables that facilitate or inhibit decision-making processes; he also has to assist with the performance of career strategies and he has to “force” the search of information actions, in a bidirectional system which allows regarding the individual, the achievement of realistic plans adapted to changing situations, and regarding the organization, the establishment of career plans according to a previously defined strategy.

Methods and tools used as a support to career development and management are support instruments, but they do not solve every issue by themselves. For instance, to provide the organization with a career information center, where information on contents, functions and evolution possibilities are provided, or to create a career counseling office, or to make the most of the results of an assessment centre to analyze individual potentialities, if combined, they are all important initiatives to assist both, individual and organization in promoting their development.

Psychological evaluation, together with planning and analysis of the career path, and the interventions that confirm its development - as for example training - are important factors in this relation. The individual evaluation of interests, values and other conative behaviors, through psychometric tools combined in a structure which allows the discussion of results for development and adaptation, together with the work carried out in evaluation centers, can be put at the service of the career development, not only because they promote the self-knowledge, but also because they promote changes on attitudes or expectations related to objectives.

So, career management and development also converge in the change from the human potential assessment, from the experiences interpretation, or the results got through the appliance of psychological tools, towards the conceptualization of learning and construction opportunities.

The efficacy of a resources management system which confirms quality is based on two fundamental notions: competence and motivation. Undoubtedly strategy must consider human and social indicators, relating them with production indicators.

When paths of research are renewed, some questions appear: how can be solved the compatibility between “knowledge management”, a generic expression used to name a management related to knowledge (Scarborough, 2003, p. 136) and human potential development? How can be developed new processes to analyze functions? Can a new taxonomy of professions be considered? Which interests and skills can predict from the beginning the job performance? A job change, means keeping the same activity field as occurred in the 70s? (Gottfredson, 2005). These, among other questions, would allow us to open new research paths, because - paraphrasing Antonio Machado, the way is made just walking; research paths to produce comprehensive models. Models which could function as a foldable: its understanding can be adjusted to each one needs, as they are models based on the life project construction; therefore, the construction of life psychology. Then, the need of a paradigmatic change: from the adaptation person/environment towards the adaptation person/new contexts, where work and jobs are one of the means in which they develop. A new reason which identifies the entrance signals that could lead to the success and well being. Is it the life construction psychology? The path seems to be the search of integrator models made in comprehensive *constructos*, which consider psychological and context differences.

Finally, what are theories for? Here they are useful as indicators to understand how people construct their work lives and how work lives will affect their lives. How careers development and management can be thought? Perhaps it is necessary to construct a new paradigm: not the study of how careers develop over time, but rather the study of how people construct their lives through work; the study of the work they are doing, of the jobs they are going through, of the search of satisfaction and personal fulfillment, of the adjustments to social, political and economic realities. Never forgetting that the individual's career is a faithful record of his life, where at every moment it can be contemplated – as Edgar Allan Poe believed that could be done with a writer's papers (which are, let's say, the sheet music of his works) “the elaborate and vacillating crudities of thought, at the true purposes seized only at the last moment, at the innumerable glimpses of idea that

arrived not at the maturity of full view, at the fully matured fancies discarded in despair as unmanageable, at the cautious selections and rejections, at the painful erasures and interpolations” (Poe, 1846:163;1980:36-37).

Using metaphors, it can be said that theories can function as a sheet music, or as manuscripts of great literary or scientific works: just as a sheet music shows the whole of a musical composition, or the manuscript records the author’s narrative, each theory tries to record and systematize every rule applicable to the specific field to which it refers. In any case, and to make perfect works, a global vision must be provided: they result from the construction of a new paradigm, from a new manner to order and systematize sounds (music), words (text), the data of an observation (scientific thesis). This is the reason why a perfect work, meaning we consider it complete - whether it is a musical piece, a poem or a scientific thesis - has an internal organization, sustained in the sheet music, in the manuscript or in the theory, being an identifiable unit with meaning, having more possibilities of being enjoyed for much longer.

The famous phrase “La pittura é cosa mentale” attributed to Leonardo Da Vinci can be understood as a discussion between what is original, that is the essential, or copy, that is the appearance. Even with the risk of generalizing the metaphor, it could be said that, as painting - or any other way of art or human creativity, including science – the career of the individual has an artistic dimension. It is a “mental” matter, comes from the way that the individual gets reality and adapts to it, without betraying their essential. The essential lines of their personality and the structure of their personal history are unique – as any work of human spirit (mind taken in the sense of Da Vinci’s phrase). That is, it cannot be reproduced nor copied (as in fact occurs with works of art falsifications or plagiarisms).

Then we can say that new paradigms have to consider individual differences, in opposition of standardization that, in modern times, took mechanization to behaviors, as if all individuals were copies of a lost original.

### **Challenging the future**

What does future require? To develop theories which match with new global society, with flexible organizations and strong competitiveness, but where individualization has its place as well, appreciating psychological approaches to study and understand uniqueness and its meaning in development.

For example, there are theories that begin before the individual starts in an organization, in the construction of life projects. Theories that can be applied to



recruitment and selection methods: the sort of careers that the organization can offer and its corresponding “match” with individual characteristics, the realistic expectations and the organization atmosphere, they are all key elements to design the true possibilities of satisfaction, development and worker mobility in the organization. These are key elements in communication between human resources and individuals, and whose objective is personal development and their involvement in the firm success. Those organizations that aim to retain their workers must provide an organizational management system. The active career trilogy system, a multilevel conceptual contextualization (Baruch, 2004), can help to find the common points between what the organization proposes (at a philosophical and strategic level to the growth and development of the organization, becoming those strategic objectives into operational activities which consider individual matters), and the aspirations, attitudes and actions that the individual aims to develop, being these three levels intrinsically connected each other.

The designation “developmental psychology and career management” may suggest through the word “development” in the expression “career development” more attention on the individual, while the word “management” could be more associated with the organization responsibilities: it is not true. Both concepts converge because, as we have already seen, both, individual and organization share responsibilities in management and development, here considered as processes that intend to achieve common objectives, among which there is job satisfaction, or what is the same, satisfaction in life. So, why use the two words? At first place, due to a historical reality, and second because of the idea of sharing. Regarding the individual, in what refers to the career self-management, understood as a personal development perspective, and in what implies the search of consistency between personal characteristics –which provides personal identity– and the job demands. Regarding the organization, the interactive nature of the relation with individuals grows and changes: it grows because it opens towards other sciences contributions and to other psychologies, specially emphasizing organizational psychology and work psychology; and it changes because the emphasis is no longer exclusively from a developmental point of view, but in a construction perspective.

They will probably be challenges for the next future: to give more importance to the development of individual competencies and new learning; contribute to the study of other psychological dimensions, such as life quality related to the socio cultural environments. Developmental psychology and career management is in its way to (re)integrate research and action, options and adjustments, guidance and selection, differential and developmental studies, individual and organizational studies, educational and industrial studies.

## **Constructing life: old troubles, new challenges for Psychology**

It is eclectic, as Vocational Psychology was in early XX century. It is a psychological specialty, as individual and organization require, as also life understanding requires.

So, psychology assumes its corresponding responsibility: that is to manage the great legacy of the last decade of XX century adding richness, always considering that construction can only be carried out if the individual and organizational voices speak in the same tone, and intending to mutually anticipate in the search of satisfaction.



# **AVANCES EN INVESTIGACIÓN**



## AMPLIANDO LAS POSIBILIDADES DE REFORMULAR UN PROYECTO EN LA VEJEZ: UNA PROPUESTA DE ABORDAJE

*Franco Garritano<sup>1\*</sup> & Florencia Aldana Gastaminza<sup>2\*\*</sup>*

### Resumen

Este trabajo consiste en la confección de una propuesta orientadora enmarcada en el trabajo en salud mental con adultos mayores, destinada a promover y acompañar la reformulación del proyecto identificadorio (Aulagnier, 1991) dentro de un dispositivo grupal. Partimos de una revisión crítica sobre los conceptos y concepciones que han consolidado determinadas maneras de entender tanto la vejez como los procesos que la circundan, para luego poder posicionarnos en una perspectiva actualizada y compleja que propicie propuestas innovadoras y estimulantes para el trabajo con adultos mayores. Este trabajo refiere específicamente a la labor orientativa encuadrada en la grupalidad y la participación conjunta, mediada por la transversalidad de los desarrollos en psicología y psicoanálisis, que permiten generar nuevas herramientas en el fortalecimiento de la Salud Mental en los ancianos. Este ejercicio conceptual y reflexivo decantó en una propuesta presentada a la dirección de un Centro de Día para Adultos Mayores de la ciudad de La Plata en el año 2017, la cual buscó fomentar un nuevo modo de abordar talleres de estimulación y actividades que produzcan cambios subjetivos mediante la participación conjunta, la historización y la creatividad. Esta misma propuesta elaborada será retomada aquí como exponente de la convergencia entre un posicionamiento ético frente a la vejez, y la proposición de un enfoque innovador para el desarrollo de actividades estimulantes en una institución.

**Palabras clave:** envejecimiento, historización, subjetivación, ética.

---

\* Profesor en Psicología (UNLP). Participación en proyectos de investigación.  
E-mail: frangarritano182@gmail.com

\*\* Profesora en Psicología (UNLP). Participación en proyectos de investigación.  
E-mail: florgastaminza@gmail.com

## Introducción

Las significaciones que han circulado, y aún circulan, en torno a la vejez, suelen adjudicarle una carga negativa, postulando esta etapa de la vida como un periodo sesgado por la falta: de producción, de vitalidad, de posibilidades, de recursos, de aportes, de tiempo. Son usuales las concepciones sobre aquellos que atraviesan esta franja etaria como sujetos con posibilidades inventivas de hacer y pensar limitadas, intereses ya realizados y difíciles de incorporar en cambios radicales que caracterizan la contemporaneidad. Es decir, que históricamente, la mayoría de nosotros/as ha visibilizado a la vejez como un cierto tipo de cambio irreversible y desfavorable en concordancia a una declinación de las funciones vitales, que se comprende en un transcurso ligado al paso del tiempo (Ferrero, 1998). El concepto mismo de ancianidad aparece así como “lugar de llegada”, como estación terminal donde la única expectativa es la muerte (Petritz, 2007). El trasfondo recae en que la vejez es sentida como un micro-tiempo a ser transitado apaciguadamente, esperando un estado final inminente, anticipado por el deterioro y declinación, donde el foco y percepción social ya se centra en las generaciones venideras, en relación al legado que estos/as ancianos/as puedan regalar.

El análisis entonces ha estado centrado en el doloroso enfrentamiento entre el sujeto y una nueva dimensión que atraviesa al tiempo, al cuerpo y los roles sociales (Petritz, 2008). De este modo, el tiempo pasa a ser teñido de una finitud personificada muy vivamente, acotado al tiempo *que queda* por vivir. El cuerpo, por su parte, asume una nueva figuración por los cambios físicos, internos y externos, que provoca algunas restricciones así como impactos por la emergencia de auto-imágenes desconocidas hasta entonces. Y del mismo modo, la cesación o disminución en funciones genitoras, proveedoras, laborales, etc. virando hacia estatutos más reservados en relación a los históricamente desempeñados, implica una nueva significación en los roles sociales.

Entonces concordamos en que ha habido históricamente una consideración negativizada y deficitaria del envejecimiento asociándose a involuciones, restricciones funcionales, procesos biológicos y como último tramo de la vida pronta a su fin, generándose así representaciones e imaginarios limitados y teñidos de prejuicios sobre las posibilidades inventivas de los/as gerontes. La potencialidad para obrar sobre su propia vida y la de sus pares dentro de los engranajes de una producción subjetivante y creativa, queda así neutralizada por criterios ligados a las pérdidas y no a las posibles transformaciones.

Los motivos políticos e históricos referidos a la causa de la consolidación de estas significaciones en torno a la vejez y fundamentalmente “los viejos”, exceden

los intereses de este trabajo. No obstante, es menester rescatarlos porque son el motivo de las configuraciones clásicas y los vestigios de actuales sombras que siguen recayendo y operando sobre la potencia inventiva que anida en el proceso de envejecimiento.

Por el contrario, desde nuestra formación profesional en Psicología como agentes de Salud Mental, consideramos que el periodo de la vejez es un momento vital y fundamentalmente un *proceso*, donde se ponen en juego múltiples trabajos psíquicos dado que hay muchas novedades que tienen que ser elaboradas. Concebir al envejecimiento como un proceso y no como una etapa, implica no solo una consideración sobre la diligencia, dinamismo y valor acontecimental que tiene este momento vital, sino también una toma posicional ética de cara a reflexionar y obrar sobre un nuevo modo de trabajar y aprender de, por y con ellos/as. Es decir que optamos por una concepción dinámica, abierta y fundamentalmente expuesta a posibles resignificaciones y cambios de posiciones subjetivas dentro de las actividades desarrolladas en dispositivos grupales confeccionados específicamente para promover la potenciación de las posibilidades de los sujetos.

En función de estas consideraciones sobre el envejecimiento, tomamos homológicamente como un proceso también a la orientación, fundando así las dos aristas esenciales para diagramar las actividades. Partimos del enfoque teórico del Modelo Teórico Operativo en Orientación (Gavilán, 2006), el cual concibe a la orientación en un sentido amplio y abarcativo, entendido en términos de un proceso a lo largo de la vida que posibilita intervenciones en diferentes momentos de transiciones o cambios relacionados a problemáticas de elección para brindar respuestas a estas nuevas demandas y desafíos que se presentan en el contexto actual.

Esto no solo colabora con el paradigma de Salud Mental que busca propiciar las mejores y mayores posibilidades de elección y servicio sobre las dimensiones de salud y educación, sino que es un aporte a reposicionar socialmente a los/as gerontes como ciudadanos/as con derechos, posibilidades y fundamentalmente, un tiempo por venir no limitado a lo estático sino a lo productivo-inventivo desde la participación conjunta. Y al referirnos a la productividad e invención, hacemos mención a la posibilidad de aprender de ellos, de enlazar concepciones entre generaciones, experiencias y deseos mediante actividades conjuntas ya sean de carácter lúdico, formal, situacional, grupal, individual, etc. Del mismo modo, creemos que al pensar la “estimulación” que buscan fomentar estas instituciones, debe de ser entendida en todo caso no como el simple otorgamiento de experiencias que se amontonan o un simple incremento de recursos, sino que radica en un poder inventivo, creativo y capaz de producir un acontecimiento que funda lo que nunca antes fue, instaurando un nuevo orden subjetivo (Lewkowicz, 1997).



Este enfoque nos permite pensar precisamente en nuevas estrategias y modalidades de intervención al momento de trabajar en instituciones de cuidado y de estimulación de adultos mayores, las cuales serán expuestas a continuación en el marco del proyecto mencionado anteriormente (presentado a un centro de día para adultos mayores de la ciudad de La Plata en 2017) como propuesta innovadora en el ejercicio de actividades y talleres.

## Modelo Teórico Operativo en Orientación

El Modelo Teórico Operativo en Orientación define a la orientación como:

*“el conjunto de estrategias y tácticas que emplea el psicólogo y/o psicopedagogo especializado en Orientación para que el orientado o sujeto de la Orientación, individual o colectivamente, mediante una actitud comprensiva, reflexiva y comprometida, pueda elaborar un proyecto educativo, laboral, personal y/o social a lo largo de la vida”* (Gavilán, 2006: 194).

Se sustenta en tres ejes que conforman la clásica “trilogía orientadora” articulándose unos con otros (Gavilán, 1996): procesos, imaginario social y prevención.

En primer lugar, concebimos al *proceso* en sus tres aspectos de macroproceso, microproceso y proceso específico, que refiere a las distintas formas de intervenir desde la orientación en la vida de los sujetos de manera individual y/o colectiva. Distinguimos así al macroproceso, que implica que el medio sociocultural influye en su elección y en su vida, por lo que el sujeto no elabora un proyecto aislado. El microproceso es definido en aquellos cortes significativos dentro del continuum, en los que el sujeto debe realizar una elección. Y por último el proceso específico, es aquella intervención llevada a cabo de manera individual o grupal con aquellos sujetos que necesitan una intervención más personalizada en el momento de la elección.

En segundo lugar, la *prevención* incluye los tres niveles de Gerald Caplan (1980), es decir, prevención primaria, secundaria y terciaria. La prevención específica y la prevención múltiple inespecífica son las estrategias elegidas para desempeñarse; la primera apunta a la prevención a partir del síntoma y la segunda está orientada a modificar aspectos que hacen al estilo de vida, hábitos y actitudes.

Por último, pero no menos importante, se incluye el *imaginario social*. Este se conforma por las significaciones imaginarias sociales, las cuales orientan y empapan a las instituciones, produciendo sentidos en la subjetividad de los sujetos sociales como fragmentos ambulantes de las mismas (Castoriadis, 1989). En este sentido, el imaginario produce modos de hacer, pensar y sentir de todos los ciudadanos, atravesados de discursos y expectativas.

Este modelo nos posibilitó pensar en los atravesamientos que implican a los/as gerontes en su devenir social, y desde el cual comprender las implicancias al momento de pensar en estrategias orientadoras en instituciones destinadas a potenciar y acompañarlos en movimientos de cuidado y estimulación-creación. En un tiempo donde las ideas, representaciones y roles comienzan un rumbo resignificativo, las elecciones personales toman un estatuto diferencial desde el cual es posible obrar estratégicamente desde la salud mental, para que nuevas elaboraciones subjetivas, mediadas por la historización y la comunicación grupal, emerjan en disrupción a las clásicas concepciones que hasta los/as mismos ancianos/as se han acostumbrado a creer. Desde allí también se desprende la motivación hacia talleres y actividades terciados por la grupalidad y el reconocimiento mutuo, recuperando así los núcleos de la comunicación, la narrativa y el soporte social. La orientación entonces, queda sustentada en pilares políticos que asumen las dimensiones socio-históricas imaginarias que atraviesan el proceso de envejecimiento y en consentimientos preventivos de promoción en relación a la salud mental poblacional.

### Proceso de Envejecimiento

Retomamos entonces la concepción de envejecimiento entendida como un proceso activo, dado que nos permite dar cuenta del entrecruzamiento particular y subjetivo de cada sujeto y su historia (Ferrero, 1998). Todo esto implica una reorganización psíquica respecto a la revisión identificatoria que haga el Yo como instancia psíquica, a partir del trabajo de historización y el trabajo de duelo. Este proceso de reorganización es la posibilidad concreta de retomar contacto con las experiencias y creencias de vida en vistas de elaborar, subjetivamente y acompañado, una síntesis singular para resignificar el momento vital donde se halla.

La especificidad del proceso de envejecimiento radica en que enfrenta a las personas a múltiples pérdidas asociadas con los baluartes narcisistas, vínculos, posiciones adquiridas socialmente, autonomía, etc., en un cuerpo que los confronta con el deseo inconsciente atemporal referido a lo que siente que quiere hacer y no puede. Es una etapa donde los duelos y cambios a realizar provienen de todos los frentes: el cuerpo, la posición social, la imagen, los vínculos, la relación al trabajo, los proyectos no realizados, etc.

En este sentido, el proceso de historización tiene un valor central en el procesamiento de los cambios que impone la vejez. El Yo tiene la tarea de transformar los documentos parciales de los recuerdos en una construcción que provea la sensación de continuidad temporal: “sigo siendo el mismo a pesar de los

cambios”. La historia del sujeto permite establecer una relación entre el tiempo cronológico y el registro subjetivo, armando una historia coherente en la que se reconozca más allá de los cambios.

Para que ese trabajo psíquico sea posible, es necesario que en la sociedad se brinden espacios para la reconstrucción identificatoria, que permita que la vejez no sea vivida como una “etapa”, angustiante, inerte, ligada a la imposibilidad y limitación históricamente concebida. Es en este sentido, que el quehacer de los/as psicólogos/as cobra un valor pertinente e innovador para diseñar estos espacios que propicien y habiliten la creación de nuevas formas. Mediante el abordaje pensado y pensante sobre el proceso que transita y atraviesa los sujetos, es posible configurar espacios inventivos para la memoria espiritual y narratividad de las formas de existencia vividas e imaginadas por vivir, en un dispositivo que favorezca el comunicar y el compartir como ejes dialécticos sobre la psique en su proceso de historización.

### **Los/as psicólogos/as en el campo de los gerontes**

El estudio sobre la vejez, desde el siglo XX, ha tomado gran relevancia desde las distintas disciplinas dado que el envejecimiento poblacional, es un factor que plantea nuevos escenarios y desafíos a la ciencia y a la sociedad en general, convocando tanto la producción de conocimiento científico como la implementación de medidas políticas que acompañen.

La psicología no es ajena a estos nuevos descubrimientos e intentos de abordar el proceso de envejecimiento, y es desde esta posición enmarcada desde el paradigma de la complejidad, que el rol de los/as psicólogos/as se vuelve esencial para aportar al bienestar y desarrollo de la población, siempre posicionados desde un abordaje ético interdisciplinario y apuntando al diseño de estrategias integrales.

En los últimos años, se han diversificado y ampliado los recursos y espacios de intervención en donde los profesionales de la salud mental están incidiendo. Los/as psicólogos/as, desde los aportes de Santamaría (2004: 9), cuentan con diversas áreas de intervención y participación posibles:

- Evaluación funcional, cognitiva, psico-afectiva, social y de la personalidad.
- Psico-estimulación, validación y terapia de orientación a la realidad con personas que sufren deterioro cognitivo y/o demencia.
- Intervención en residencias y Centros de Día.
- Apoyo psicológico en cuidados paliativos.

## Ampliando las posibilidades de reformular un proyecto en la vejez

- Evaluación y rehabilitación neuropsicológica del lenguaje y otras funciones cognitivas.
- Programas de entrenamiento de la memoria.
- Programas de entrenamiento en habilidades sociales y emocionales.
- Grupos de apoyo emocional con familiares de Enfermos de Alzheimer y otras patologías crónicas.
- Tratamiento de la incontinencia y trastornos del sueño.
- Selección, formación y prevención del estrés en cuidadores profesionales.
- Información, formación y apoyo emocional de cuidadores informales.
- Programas de Psicomotricidad, Musicoterapia y Expresión Corporal.
- Terapias de Reminiscencia y validación.
- Tratamiento ambiental de síntomas demenciales (desorientación, deambulación, delirios, alucinaciones).
- Evaluación de ambientes institucionales.
- Prevención y afrontamiento del suicidio y la depresión geriátrica (modelos conductual, cognitivo conductual, interpersonal, psicodinámico).
- Diseño, planificación y evaluación de programas sociales (apoyo social, voluntariado, convivencia intergeneracional).

La posibilidad también presente de intervenir en residencias y centros de día asoma como el fundamento que nos permitió pensar en realizar aportes para la práctica y teoría en el campo de los gerontes en general, y en una institución funcionando como centro de día en la ciudad de La Plata, en particular. Las herramientas y posibilidades para intervenir son muy diversas y están sujetas a las particularidades de la institución y los/as destinatarios/as. En base a nuestras expectativas y las pretensiones de las autoridades del hogar de día, se emprendió un estudio en equipo para confeccionar las actividades, talleres y medidas más viables a ser desarrolladas en vistas del aporte sobre la orientación y salud mental de los usuarios del centro.

### **Proyecto presentado a Centro de Día para Adultos Mayores en la Ciudad de La Plata en el año 2017**

Partimos de concebir la especificidad de los centros de día, como dispositivos propios de la sociedad actual, que buscan alejarse de concepciones más “depositarias” y asistenciales propias de los geriátricos, asilos, residencias y otras

instituciones modernas clásicas. Los centros de día se encuentran destinados a la alimentación, control y mantenimiento de la salud, higiene y recreación ambulatoria de adultos mayores con autovalidez o dependencia media. El objeto de estos establecimientos se funda en evitar prolongadas internaciones a fin de impedir la desvinculación del mismo de su núcleo familiar y/o social.

El lugar que ocupa el equipo de psicólogos/as en esta institución en particular, consta de una asistencia de dos días semanales, en franjas de 6hs divididas según el taller a desarrollar. Las funciones desempeñadas se acotan al despliegue de los talleres grupales y las actividades implicadas, así como su planificación y evaluación posterior. Las tareas referidas al traslado, disposición y convocatoria son realizadas junto al personal de enfermería y asistencia con que cuenta la organización. Del mismo modo, los profesionales de enfermería así como el médico transitorio, son partícipes del proceso de evaluación final para contar con sus respectivas opiniones dada su formación, actividad particular y tiempo que transcurren con los usuarios.

### **Fundamentación de los talleres**

Los talleres ofrecidos para el Hogar de Día se constituyen con el objetivo de que sean espacios para que los gerontes puedan reconstruir su proyecto identificador, dirigiéndolos a investir nuevos deseos, en sintonía con un grupo de pares y profesionales acompañándolos.

Desde nuestra concepción teórica, el aparato psíquico es concebido como un sistema abierto con tendencia a la auto-organización, es decir, es una construcción a lo largo del devenir. El sujeto no se constituye de una vez y para siempre, ni en su infancia, ni cuando adquiere una identidad más o menos estable en la adolescencia. La permanencia y el cambio es lo que atraviesa al ser en el devenir en todas las etapas de su vida. Específicamente en la vejez, se apuesta a que los sujetos puedan vivir el “plus de vida” como una temporalidad activa, otorgándole valor a ese tiempo invistiendo un proyecto que los mantenga ligados a contenidos de vida y sentido.

El valor de los talleres como modalidad de abordaje, radica en su despliegue novedoso, distendido, con múltiples variables para poner en juego, generando sentimientos de compromiso y solidaridad, dinámico y convocante. Su estructura busca ser vanguardista respecto a otros dispositivos por la gran cantidad de recursos que se pueden utilizar posibilitando la innovación constante, la modificación y fundamentalmente, la posibilidad brindada a los mismos sujetos para que creen y desplieguen el mismo espacio.

De este modo, consolidamos dos características esenciales de todo lo señalado anteriormente que conforman a los talleres propuestos. Por un lado, la posibilidad de incluir múltiples talleres que apunten a diversas áreas de interés (música, manualidades, literatura, teatro, etc.) a ser desarrolladas, y a su vez, diferentes formas de implementarlos. Por otro lado, la existencia de ejes transversales a partir de los cuales se diseñan todos los talleres y que servirán como brújulas para orientar y sostener la dinámica de los mismos.

Estos últimos ejes, se conforman por:

- Habilitar el trabajo de historización.
- Favorecer el despliegue de la identidad narrativa.
- Promover el despliegue creativo.
- Fortalecer el sentimiento de pertenencia al Hogar de Día y grupo de pares.
- Generar un espacio innovador de comunicación y aprendizaje compartido.

### Diseño y Planificación de los talleres

El diseño y planificación de los talleres se desarrollarán teniendo en cuenta los procesos psíquicos que se ponen en juego en el proceso de envejecimiento, para poder funcionar como un espacio que pueda potenciarlos. Asimismo, el diseño estará asentado sobre nuestro conocimiento pedagógico, formación y desempeño profesional en tanto docentes. Esto garantiza una perspectiva de abordaje fundamentada en aportes y técnicas especialmente construidas para tener la capacidad de planificar considerando en primer término la especificidad de los/as destinatarios/as y sus necesidades.

Más allá de las circunstancias que hacen que ancianos y ancianas lleguen al Hogar de Día (sean decisiones elegidas o no consensuadas), el objetivo fundamental es captar el interés y la motivación, el deseo siempre operante, para generar una experiencia rica y positiva en la institución. La situación de desconocimiento o pérdida de sentido acerca del por qué se está ahí, puede profundizar en el viejo aquellas ideas de: la vejez como un periodo de declinación, deterioro; las ideas personales como “una carga”, molestia; ideas sobre la institución como un “depósito”.

Por el contrario, al centrarnos sobre el deseo y el sentido de estar allí singular de cada geronte, se pretende que asistir al Hogar se constituya como un nuevo acto de autonomía, produciendo que ellos mismos deseen ir, encontrando cada uno la motivación subyacente que los convoque a construir nuevos proyectos.

La planificación de los talleres tiene que ver con este marco teórico. Sin embargo, están abiertos a sufrir modificaciones en función de cómo funcionan en ese grupo particular y sus singularidades. Se pretende realizar evaluaciones sobre cómo se sintieron en el taller, qué cambiarían, y se propondrá que ellos/as mismos/as desarrollen sus ideas para el diseño de futuros talleres.

Para finalizar y respecto a las temáticas que constituirían los talleres, enumeramos una serie de alternativas que consideramos propicias para desarrollar, a partir de nuestros conocimientos, aptitudes y experiencias previas:

- **“Arte Decorativo”**: trabajos con pintura, porcelana fría, collages, técnicas en madera, etc. y demás materiales, en promoción de la motricidad y confección de *figuras* significativas.
- **“Olimpiadas Mensuales”**: “dígalolo con mímica”, juegos de memoria y conocimiento general, juegos de mesa, cartas, prode, etc.
- **“Cine Charlado”**: proyección de películas y posterior puesta en común de opiniones y reflexiones, mediante debates abiertos y discusión sobre ejes centrales.
- **“Enguionados”**: teatro leído y puesta en escena de fragmentos teatrales para todos/as los/as interesados/as, en búsqueda de una activación corporal-narrativa explícita que evoque la imaginación.
- **“Volvamos un ratito”**: confección de cuaderno personal con historias, recuerdos, fotografías, papeles simbólicos, firmas, etc., como materialidad concreta de su historia y la memoria personificada en un formato apto para el compartir gráficamente y elaborar creativamente.
- **“Cuentos que te cuento”**: lectura oral general de cuentos cortos (posteriores producciones sobre el mismo); invención de cuentos y poesías propias (individuales y grupales); imaginación y relajación, etc.
- **“Movimiento de Encuentro”**: estimulación corporal a partir de bailes, juegos, técnicas grupales de caldeamiento, movimientos coordinados, etc.
- **“Expresión Musical”**: técnicas de estimulación sonora y musicalidad, identificación de ritmos y sonidos, canto, producciones grupales mediante música instrumental utilizada en otros talleres señalados, etc.

## Estructura de los talleres

Cada taller contará con 3 momentos: inicio, desarrollo, cierre y evaluación. La duración de los mismos y la disposición espacial a utilizar, están sujetas a las disposiciones del establecimiento con posibilidades de flexibilizar la modalidad a los

requerimientos. A su vez, la planificación específica de cada taller sería enviada con anticipación a los directivos para su revisión y aprobación. Sin embargo, en líneas generales, los momentos propuestos constarían de:

### **1. Inicio:**

En el inicio se realizarán actividades novedosas para la presentación de los/as participantes y talleristas. Asimismo, se crea un ambiente distendido favoreciendo las condiciones para que todos participen, la animación y la cohesión del grupo. Se clarifica la finalidad del encuentro y la propuesta.

### **2. Desarrollo:**

Se pone en marcha la actividad específica, haciendo un seguimiento de cómo se va desarrollando y buscando la dinámica más apropiada posible. La intención es que a lo largo del despliegue de la actividad en cuestión, los gerontes se sientan cada vez más cómodos y puedan apropiarse de la misma, proponiendo intervenciones e innovaciones.

### **3. Cierre y Evaluación:**

Evaluación donde todos/as opinen sobre la dinámica grupal, la calidad de producción del taller y la coordinación. Para finalizar se propone una síntesis de lo trabajado, con exposición en común de las producciones. También se propone un intercambio de opiniones, donde se buscará promover preguntas abiertas para que los gerontes puedan manifestar sus sentimientos respecto al taller, a cómo se sentían antes, qué esperan de los próximos encuentros, qué cambiarían, etc., apelando a que los talleres son espacios comunitarios creados y recreados por todos/as juntos/as.

## **Reflexiones finales**

Como última mención, nos parece relevante resaltar que lo que aún a todos los talleres, en su heterogeneidad y diversidad de actividades que atraviesan, es que apuntan al sentido fortalecedor de la identidad narrativa (Iacub, 2011). La misma ofrece una integración de significados y sentidos de sí mismo, que le permite al sujeto verse como un todo coherente en un devenir atravesado por cambios, pérdidas, mutaciones, etc. La identidad narrativa permite elaborar las novedades y explicar los modos en que un sujeto evalúa los cambios que producen discrepancias en la identidad, otorgando un sentido de continuidad, que en este dispositivo particular, permite articularse con la experiencia compartida y grupal.

Es por ello, que los talleres propuestos se configuran como una alternativa innovadora, en la cual se produce el entrecruzamiento de las dimensiones de la



orientación y el proceso de envejecimiento en una dialéctica que produce movimientos subjetivantes. La psicología tiene mucho que aportar desde su implicación en la salud mental y los momentos evolutivos a lo largo de la vida, dado su compromiso ético y disciplinar con los fenómenos sociales que atraviesan los tiempos actuales.

Consideramos que nuestro aporte a la comunidad terapéutica y orientativa en salud mental, puede derivar de nuestra propuesta particular –si bien no inédita en el marco de reformulaciones y ampliaciones terapéuticas actuales- como aporte para pensar intervenciones específicas dentro de las instituciones que se van resignificando en el contexto actual. Desde nuestra perspectiva y pensamiento crítico sobre el ser y hacer de los/as psicólogos/as, apuntamos a promover experiencias y proyectos en armonía con esta nueva cosmovisión ética, política y fundamentalmente social para revalorizar el proceso de envejecimiento a nivel poblacional e institucional.

Enviado: 12/12/2017

Revisión recibida: 05/03/2018

Aceptado: 16/05/2018

## Referencias

- Aulagnier, P. (1991). "Constuir(se) un pasado". *Revista de psicoanálisis de APde-BA*, Vol.XIII, N° 3.
- Caplan, G. (1980). *Principios de Psiquiatría Preventiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Castoriadis, C. (1989) La institución imaginaria de la sociedad. En: *El imaginario social*. Montevideo: Ediciones Nordan Comunidad.
- Ferrero, G.A. (1998). *Envejecimiento y vejez, nuevos aportes*. Cap. 1, 2, 3 y 4. Buenos Aires: Atuel.
- Gavilán, M. & Ciano, N. (2010). Elaboración de Proyectos en adultos mayores: aportes de la Orientación. *Revista Internacional Orientación y Sociedad*. Vol 10. La Plata. UNLP.Ed.
- Gavilán, M. (2006). *La transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma*. Rosario: HomoSapiens.
- Gavilán, M. (1996). *Nuevas estrategias en Orientación Vocacional Ocupacional*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Iacub, R. (2011). *Identidad y envejecimiento*.(partes 3 y 4) Buenos Aires: Paidós.
- Lewkowicz, I. (1997). *La historización en la adolescencia*. Buenos Aires: Cuadernos de A.P.deB.A.
- Petriz, G., Bravetti, G., Canal, M (2008) "Tiempo, temporalidad, finitud en el sujeto mayor". En *Perspectivas vinculares en Psicoanálisis Las prácticas y sus problemáticas*. Buenos Aires: Publikar.
- Petriz, G. (2003). "Proceso de envejecimiento: transformaciones en la subjetividad". En *Nuevas dimensiones del envejecer: Teorizaciones desde la práctica*. La Plata: Ed. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- Petriz, G. (2007). "El envejecente en el mundo actual; nuevos interrogantes. Viejos problemas. Una mirada desde la Psicología". En *Ver y vivir la ancianidad. Hacia el cambio cultural*. Buenos Aires: Fundación Navarro Viola.
- Santamaría Montavillo, J.L. (2004). Rol del Psicólogo en gerontología: El psicólogo en el proceso de envejecimiento. Vejez y calidad de vida. Documento elaborado por el COP de Bizkaia. [http://www.copib.es/pdf/Vocalies/Envelliment / EI%20rol%20del %20Psic%C3%B3logo%20en%20el%20Envejecimiento.pdf](http://www.copib.es/pdf/Vocalies/Envelliment/EI%20rol%20del%20Psic%C3%B3logo%20en%20el%20Envejecimiento.pdf)



## **BROADENING THE POSSIBILITIES OF REFORMULATING A PROJECT IN OLDAGE: A PROPOSAL OF APPROACH**

*Franco Garritano<sup>1\*</sup> & Florencia Aldana Gastaminza<sup>2\*\*</sup>*

### **Abstract**

This work consists of the preparation of a guiding proposal framed in the work in mental health with older adults, destined to promote and accompany the reformulation of the identification project (Aulagnier, 1991) within a group device. We start with a critical review of the concepts and conceptions that have consolidated certain ways of understanding both old age and the processes that surround it, and then position ourselves in a complex perspective that encourages innovative and stimulating proposals for working with older adults. This work refers specifically to the orientative work framed in groupality and joint participation, mediated by the transversality of the developments in psychology and psychoanalysis, which allow to generate new tools in the strengthening of Mental Health in the elderly. This conceptual and reflective exercise decided in a proposal presented to the management of a Day Center for Older Adults of the city of La Plata in 2017, which sought to promote a new way of approaching workshops of stimulation and activities that produce subjective changes through participation, historicization and creativity. This same elaborated proposal will be retaken here as an exponent of the convergence between an ethical positioning in front of old age and the proposal of an innovative approach for the development of stimulating activities in an institution.

**Keywords:** Aging, Historization, Subjectivation, Ethics.

---

\* Professor in Psychology (UNLP). Member of the research projects.  
E-mail: frangarritano182@gmail.com

\*\* Professor in Psychology (UNLP). Member of the research projects.  
E-mail: florgastaminza@gmail.com

## **Introduction**

The meanings that have circulated, and still circulate, around old age, often assign a negative charge, postulating this stage of life as a period biased by lack: production, vitality, possibilities, resources, contributions, of time. Conceptions about those who cross this age group are usual subjects with inventive possibilities to do and think limited, interests already realized and difficult to incorporate in radical changes that characterize the contemporaneity. That is to say, historically, most of us have visualized old age as a certain type of irreversible and unfavorable change according to a decline in vital functions, which is understood in a course linked to the passage of time (Ferrero, 1998). The very concept of old age appears as “place of arrival”, as a terminal station where the only expectation is death (Petritz, 2007). The background lies in that old age is felt as a micro-time to be quietly traveled, waiting for an imminent final state, anticipated by deterioration and decline, where the focus and social perception is already focused on future generations, in relation to the legacy that these elders can give as gifts.

The analysis then has been focused on the painful confrontation between the subject and a new dimension that crosses time, body and social roles (Petritz, 2008). In this way, time passes to be tinged with a personified very finely, limited to the time that remains to live. The body, on the other hand, assumes a new figuration by the physical changes, internal and external, that causes some restrictions as well as impacts by the emergence of self-images unknown until then. And in the same way, the cessation or diminution in genitoras functions, providers, labor, etc. Turning to more reserved statutes in relation to those historically performed, implies a new significance in social roles.

Then we agree that there has historically been a negative and deficit consideration of aging associated with involutions, functional constraints, biological processes and as the last section of life soon to end, thus generating limited representations and imaginaries and tinged with prejudices about the inventive possibilities of the gerontes. The potentiality to act on their own lives and that of their peers within the gears of a subjective and creative production, is thus neutralized by criteria linked to losses and not to possible transformations.

The political and historical reasons related to the cause of the consolidation of these meanings around old age and fundamentally “the old ones”, exceed the interests of this work. However, it is necessary to rescue them because they are the reason for the classic configurations and the vestiges of current shadows that continue to fall and operate on the inventive power that nests in the aging process.

On the contrary, from our professional training in Psicology as agents of Mental Health, we consider that the period of old age is a vital moment and fundamentally a process, where multiple psychic jobs come into play since there are many novelties that have to be elaborated. Conceiving aging as a process and not as a stage, implies not only a consideration on the diligence, dynamism and eventual value that this vital moment has, but also an ethical positional taking in order to reflect and act on a new way of working and learn from, for and with them. That is to say that we opt for a dynamic, open and fundamentally exposed to possible resignifications and changes of subjective positions within the activities developed in group devices specifically tailored to promote the empowerment of the subjects' possibilities.

Based on these considerations on aging, we take homologously as a process also the orientation, thus founding the two essential edges to diagram the activities. We start from the theoretical approach of the Operational Theoretical Model in Orientation (Gavilán, 2006), which conceives orientation in a broad and comprehensive sense, understood in terms of a process throughout life that allows interventions at different moments of transitions or changes related to problems of choice to provide answers to these new demands and challenges that arise in the current context.

This not only contributes to the paradigm of Mental Health that seeks to promote the best and greater possibilities of choice and service on the dimensions of health and education, but it is a contribution to socially repositioning the Germans as citizens with rights, possibilities and fundamentally, a time to come not limited to the static but to the productive-inventive from the joint participation. And when referring to productivity and invention, we mention the possibility of learning from them, linking conceptions between generations, experiences and desires through joint activities whether playful, formal, situational, group, individual, etc. In the same way, we believe that when thinking about the "stimulation" that seeks to promote these institutions, it must be understood in any case not as the simple granting of accumulated experiences or a simple increase of resources, but it lies in an inventive power, creative and able to produce an event that finds what never was before, establishing a new subjective order (Lewkowicz, 1997).

This approach allows us to think precisely about new strategies and intervention modalities when working in institutions for care and stimulation of older adults, which will be exposed below in the framework of the project mentioned above (presented to a day center for adults senior citizens of the city of La Plata in 2017) as an innovative proposal in the exercise of activities and educational workshops.

## Theoretical Operational Model in Orientation

The Operational Theoretical Model in Orientation defines the orientation as:

*“the set of strategies and tactics employed by the psychologist and / or psychopedagogue specialized in Orientation so that the orientated or subject of the Orientation, individually or collectively, through a comprehensive, reflective and committed attitude, can develop an educational, work, personal project and / or social throughout life “ (Gavilan, 2006: 194).*

It is based on three axes that make up the classic “guiding trilogy” articulating with each other (Gavilán, 1996): processes, social imaginary and prevention.

First, we conceive the process in its three aspects of macroprocess, microprocess and specific process, which refers to the different ways of intervening from the orientation in the life of the subjects individually and / or collectively. We thus distinguish the macroprocess, which implies that the sociocultural environment influences their choice and their life, so that the subject does not elaborate an isolated project. The microprocess is defined in those significant cuts within the continuum, in which the subject must make a choice. And finally the specific process, is that intervention carried out individually or in groups with those subjects who need a more personalized intervention at the time of the election.

Secondly, prevention includes the three levels of Gerald Caplan (1980), that is, primary, secondary and tertiary prevention. Specific prevention and multiple non-specific prevention are the strategies chosen to perform; the first one aims at prevention based on the symptom and the second is aimed at modifying aspects that make up lifestyle, habits and attitudes.

Last but not least, the social imaginary is included. This is shaped by social imaginary meanings, which orient and soak institutions, producing senses in the subjectivity of social subjects as itinerant fragments of them (Castoriadis, 1989). In this sense, the imaginary produces ways of doing, thinking and feeling of all the citizens, crossed by discourses and expectations.

This model allowed us to think about the traverses that involve the gerontes in their social development, and from which to understand the implications when thinking about strategies to guide institutions to empower and accompany them in movements of care and stimulation-creation. In a time when ideas, representations and roles begin a resignificative course, personal choices take a differential status from which it is possible to work strategically from mental health, so that new subjective elaborations, mediated by historical and group communication, emerge in disruption to the classic conceptions that even the elderly themselves have

become accustomed to believe. From there, the motivation towards educational workshops and activities that are pledged by groupality and mutual recognition also emerges, thus recovering the nuclei of communication, narrative and social support. The orientation, then, is based on political pillars that assume the imaginary socio-historical dimensions that go through the aging process and in preventive consents of promotion in relation to population mental health.

### **Aging Process**

We then return to the conception of aging understood as an active process, given that it allows us to account for the particular and subjective interweaving of each subject and its history (Ferrero, 1998). All this implies a psychic reorganization with respect to the identification check made by the Ego as a psychic instance, based on the work of historicization and the work of mourning. This process of reorganization is the concrete possibility of retaking contact with the experiences and beliefs of life in order to elaborate, subjectively and accompanied, a singular synthesis to resignify the vital moment where it is.

The specificity of the aging process lies in the fact that it confronts people with multiple losses associated with narcissistic bastions, links, socially acquired positions, autonomy, etc., in a body that confronts them with the timeless unconscious desire referred to what they feel that wants to do and can not. It is a stage where the duels and changes to be made come from all fronts: the body, the social position, the image, the links, the relationship to work, the unrealized projects, etc.

In this sense, the process of historicization has a central value in the processing of changes imposed by old age. The Ego has the task of transforming the partial documents of memories into a construction that provides the sensation of temporal continuity: "I am still the same despite the changes". The history of the subject allows to establish a relationship between chronological time and the subjective register, creating a coherent history in which it is recognized beyond the changes.

For this psychic work to be possible, it is necessary that in society spaces be provided for the identificatory reconstruction, which allows the old age not to be lived as a "stage", anguishing, inert, linked to the impossibility and limitation historically conceived. It is in this sense that the work of psychologists takes on a relevant and innovative value to design these spaces that propitiate and enable the creation of new forms. Through the thoughtful and thinking approach to the process that transits and crosses the subjects, it is possible to configure inventive spaces for the spiritual memory and narrativity of the lived and imagined forms



of existence to live, in a device that favors communicating and sharing as axes dialectics about the psyche in its process of historicization.

### **Psychologists in the field of the gerontes**

The study on old age, since the twentieth century, has taken great relevance from the different disciplines since population aging is a factor that poses new scenarios and challenges to science and society in general, calling both the production of scientific knowledge as the implementation of accompanying political measures.

Psychology is no stranger to these new discoveries and attempts to address the aging process, and it is from this position framed from the paradigm of complexity, that the role of psychologists becomes essential to contribute to the well-being and development of the population, always positioned from an interdisciplinary ethical approach and aiming at the design of integral strategies.

In recent years, resources and intervention spaces have been diversified and expanded, where mental health professionals are influencing. The psychologists, from the contributions of Santamaria (2004: 9), have different areas of intervention and possible participation:

- Functional, cognitive, psycho-affective, social and personality evaluation.
- Psycho-stimulation, validation and reality orientation therapy with people suffering from cognitive impairment and / or dementia.
- Intervention in residences and day centers.
- Psychological support in palliative care.
- Evaluation and neuropsychological rehabilitation of language and other cognitive functions.
- Memory training programs.
- Training programs in social and emotional skills.
- Emotional support groups with relatives of Alzheimer's patients and other chronic pathologies.
- Treatment of incontinence and sleep disorders.
- Selection, training and prevention of stress in professional caregivers.
- Information, training and emotional support of informal caregivers.
- Programs of Psychomotricity, Music Therapy and Body Expression.
- Reminiscence and validation therapies.

## **Broadening the possibilities of reformulating a project in oldage**

- Environmental treatment of demential symptoms (disorientation, wandering, delusions, hallucinations)
- Evaluation of institutional environments.
- Prevention and coping with suicide and geriatric depression (behavioral, cognitive-behavioral, interpersonal, psychodynamic models).
- Design, planning and evaluation of social programs (social support, volunteering, intergenerational coexistence).

The possibility also present of intervening in residences and day centers appears as the foundation that allowed us to think about making contributions for the practice and theory in the field of the elderly in general, and in an institution functioning as day center in the city of La Plata, in particular. The tools and possibilities to intervene are very diverse and are subject to the particularities of the institution and the recipients. Based on our expectations and the pretensions of day household authorities, a team study was undertaken to create the most viable activities, educational workshops and measures to be developed in view of the contribution on the orientation and mental health of the center's users.

### **Project presented to Day Center for Older Adults in the City of La Plata in 2017**

We start from conceiving the specificity of the day centers, as devices typical of today's society, which seek to move away from more "depository" and welfare conceptions typical of geriatrics, asylums, residences and other classical modern institutions. The day centers are destined to the feeding, control and maintenance of the health, hygiene and ambulatory recreation of older adults with self-assessment or average dependence. The purpose of these establishments is based on avoiding prolonged hospitalizations in order to prevent the dissociation of the same from their family and / or social nucleus.

The place occupied by the team of psychologists in this particular institution consists of an attendance of two days a week, in 6hs divided according to the educational workshop to be developed. The functions performed are limited to the deployment of the group educational workshops and the activities involved, as well as their planning and subsequent evaluation. The tasks referred to the transfer, disposition and convocation are carried out together with the nursing staff and assistance that the organization has. In the same way, the nursing professionals as well as the transitory doctor, are participants in the final evaluation process to have their respective opinions given their training, particular activity and time spent with the users.

## **Foundation of the educational workshop**

The educational workshops offered for the Day Home are set up with the objective of being spaces for the elderly to reconstruct their identification project, directing them to invest new wishes, in tune with a group of peers and professionals accompanying them.

From our theoretical conception, the psychic apparatus is conceived as an open system with a tendency to self-organization, that is to say, it is a construction throughout the evolution. The subject is not constituted once and for all, neither in his childhood, nor when he acquires a more or less stable identity in adolescence. The permanence and change is what goes through the being in becoming in all stages of his life. Specifically in old age, we bet that subjects can live the “plus of life” as an active temporality, giving value to that time investing a project that keeps them linked to life and meaning content.

The value of the educational workshops as an approach modality, lies in its novel, relaxed presentation, with multiple variables to put into play, generating feelings of commitment and solidarity, dynamic and convener. Its structure seeks to be avant-garde compared to other devices because of the large amount of resources that can be used, enabling constant innovation, modification and, fundamentally, the possibility offered to the same subjects to create and deploy the same space.

In this way, we consolidate two essential characteristics of all the aforementioned that make up the proposed educational workshops. On the one hand, the possibility of including multiple educational workshops that point to different areas of interest (music, crafts, literature, theater, etc.) to be developed, and in turn, different ways of implementing them. On the other hand, the existence of transversal axes from which all the educational workshops are designed and which will serve as compasses to guide and sustain the dynamics of the same. These last axes are made up of:

- Enable the historicization work.
- Favor the unfolding of narrative identity
- Promote creative deployment.
- Strengthen the feeling of belonging to the Day Home and peer group.
- Generate an innovative space for communication and shared learning.

## Design and Planning of the Educational Workshops

The design and planning of the educational workshops will be developed taking into account the psychic processes that are put into play in the aging process, in order to function as a space that can empower them. Likewise, the design will be based on our pedagogical knowledge, training and professional performance as teachers. This guarantees a perspective of approach based on contributions and specially constructed techniques to have the capacity to plan, considering in the first place the specificity of the recipients and their needs.

Beyond the circumstances that cause elderly people to arrive at the Day Home (whether they are decisions made or not), the fundamental objective is to capture interest and motivation, the desire always operative, to generate a rich and positive experience in the institution. The situation of ignorance or loss of meaning about why it is there, can deepen in the old the ideas of: old age as a period of decline, deterioration; personal ideas such as “a burden”, annoyance; ideas about the institution as a “deposit”.

On the contrary, by focusing on the desire and sense of being there unique of each senior citizen, it is intended that attending the Home be constituted as a new act of autonomy, producing that they themselves wish to go, finding each one the underlying motivation that the summon to build new projects.

The planning of the educational workshops has to do with this theoretical framework. However, they are open to change depending on how they work in that particular group and its singularities. The aim is to carry out evaluations on how they felt in the educational workshop, what they would change, and to propose that they themselves develop their ideas for the design of future educational workshops.

To finalize and with respect to the themes that would constitute the educational workshops, we enumerated a series of alternatives that we considered propitious to develop, from our knowledge, aptitudes and previous experiences:

- **“Decorative Art”**: works with painting, cold porcelain, collages, wood techniques, etc. and other materials, in promotion of motor skills and making of significant figures.
- **“Monthly Olympics”**: “say it with mime”, memory games and general knowledge, board games, cards, etc.
- **“Chatted Cinema”**: screening of films and subsequent sharing of opinions and reflections, through open debates and discussion on central themes.
- **“Inscripted”**: read theater and staging of theatrical fragments for all those interested, in search of an explicit body-narrative activation that evokes the imagination.

- **“Let’s go back a little bit”**: making a personal notebook with stories, memories, photographs, symbolic papers, signatures, etc., as concrete materiality of its history and personified memory in a format suitable for graphic sharing and creative elaboration.
- **“Tales that i tell”**: general oral reading of short stories (subsequent productions about it); invention of own stories and poetry (individual and group); imagination and relaxation, etc.
- **“Body Movement”**: body stimulation from dances, games, group heating techniques, coordinated movements, etc.
- **“Musical Expression”**: techniques of sound stimulation and musicality, identification of rhythms and sounds, singing, group productions through instrumental music used in other educational workshops, etc.

### **Structure of the educational workshops**

Each educational workshop will have 3 moments: beginning, development, closing and evaluation. The duration of the same and the spatial arrangement to be used, are subject to the provisions of the establishment with possibilities to make the modality more flexible to the requirements. In turn, the specific planning of each workshop would be sent in advance to the directors for their review and approval. However, in general terms, the proposed times would consist of:

#### **1) Start:**

In the beginning, innovative activities will be carried out for the presentation of the participants and educational workshop participants. Likewise, a relaxed atmosphere is created favoring the conditions for all to participate, the animation and the cohesion of the group. The purpose of the meeting and the proposal are clarified.

#### **2) Development:**

The specific activity is launched, keeping track of how it develops and looking for the most appropriate dynamic possible. The intention is that throughout the deployment of the activity in question, the Germans feel increasingly comfortable and can appropriate it, proposing interventions and innovations.

#### **3) Closure and Evaluation:**

Evaluation where everyone has an opinion about the group dynamics, the production quality of the educational workshop and the coordination. Finally, a synthesis of what has been worked is proposed, with a common exhibition of the productions. An exchange of opinions is also proposed, which will seek

to promote open questions so that the elderly can express their feelings about the educational workshop, how they felt before, what they expect from future meetings, what would change, etc., appealing to the educational workshops they are community spaces created and recreated by all together.

### Final thoughts

As a final mention, we think it is relevant to highlight that what unites all the educational workshops, in their heterogeneity and diversity of activities that they go through, is that they point to the strengthening sense of the narrative identity (Iacub, 2011). It offers an integration of meanings and meanings of oneself, which allows the subject to see himself as a coherent whole in a future crossed by changes, losses, mutations, etc. The narrative identity allows to elaborate the novelties and to explain the ways in which a subject evaluates the changes that produce discrepancies in the identity, granting a sense of continuity, that in this particular device, allows to articulate with the shared and group experience.

That is why the proposed educational workshops are configured as an innovative alternative, in which the intersection of the dimensions of orientation and the aging process takes place in a dialectic that produces subjective movements. Psychology has much to contribute from its involvement in mental health and evolutionary moments throughout life, given its ethical commitment and discipline with the social phenomena that cross the current times.

We consider that our contribution to the therapeutic and orientative community in mental health can derive from our particular proposal -although not unprecedented in the framework of current therapeutic reformulations and extensions- as a contribution to think about specific interventions within the institutions that are resignifying in the current context. From our perspective and critical thinking about the being and doing of psychologists, we aim to promote experiences and projects in harmony with this new ethical, political and fundamentally social worldview to revalue the aging process at the population and institutional level.



## ESTRATEGIAS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EL CASO DE ALUMNOS DE GRADO DE MOVILIDAD ESTUDIANTIL

*Rosario Izurieta<sup>1</sup>, María Laura Castignani<sup>2\*\*</sup> & Verónica Zabaleta<sup>3\*\*\*</sup>*

### Resumen

El presente trabajo<sup>4</sup> se propone identificar y caracterizar las estrategias de orientación educativa en el caso de alumnos de movilidad estudiantil. Si bien existen amplios antecedentes nacionales e internacionales referidos a la orientación, es significativamente menor el desarrollo de investigaciones sobre orientación educativa en el caso aquí abordado. En nuestro contexto, es posible plantear un aumento creciente de la cantidad de estudiantes que deciden cursar parte de sus estudios de grado en universidades nacionales, lo que conlleva la necesidad de elaborar estrategias de intervención orientadoras que acompañen y promuevan sus trayectorias educativas. En este estudio se describen, en primer lugar, los antecedentes y características de la movilidad estudiantil en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (periodo 2007-2017), a partir de la sistematización y análisis de fuentes documentales institucionales. En segundo lugar, se analizan específicamente las acciones de orientación educativa implementadas con estudiantes que cursaron asignaturas en el segundo semestre del ciclo lectivo 2017. Para tal fin, se diseñó e implementó una entrevista semi-estructurada, organizada en diferentes ejes, que fue administrada a los mencionados estudiantes. Para finalizar se discuten los resultados y se proponen estrategias de intervención que contemplan diversas instancias institucionales y actores significativos para los procesos de movilidad estudiantil en el nivel universitario.

**Palabras clave:** Orientación Educativa; Tutoría; Movilidad Estudiantil; Educación Superior.

---

<sup>1</sup> Especialista en Orientación Educativa y Ocupacional. Docente e investigadora. Facultad de Psicología, UNLP. E-mail: rosario.izurieta@psico.unlp.edu.ar

<sup>\*\*</sup> Doctora en Psicología. Docente e investigadora. Facultad de Psicología, UNLP. E-mail: mlauracastignani@gmail.com

<sup>\*\*\*</sup> Doctora en Psicología. Profesora Adjunta Ordinaria de la Facultad de Psicología, UNLP. Investigadora Asociada de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires.

<sup>4</sup> El presente trabajo corresponde a la instancia de evaluación final de la Carrera de Especialización en Orientación Educativa y Ocupacional de la Facultad de Psicología de la UNLP. Directora: Dra. María Laura Castignani, Co-directora: Dra. Verónica Zabaleta.



El presente trabajo se propone identificar y caracterizar las estrategias de orientación educativa en el caso de alumnos de movilidad estudiantil (en adelante, ME). El análisis de la bibliografía consultada permite observar la existencia de amplios antecedentes nacionales e internacionales referidos a la orientación educativa. Sin embargo, es significativamente menor el desarrollo de investigaciones sobre movilidad estudiantil. Puede considerarse un área de vacancia el abordaje de la orientación educativa en los procesos de ME, aún incluso en los estudios relativos a la internacionalización de la psicología. En nuestro contexto, es posible plantear un aumento creciente de la cantidad de estudiantes que deciden cursar parte de sus estudios de grado en universidades nacionales, lo que conlleva la necesidad de elaborar estrategias de intervención orientadoras que acompañen y promuevan sus trayectorias educativas.

Actualmente bajo el término orientación se define un conjunto de perspectivas teóricas y aplicadas que han tenido nominaciones diversas a lo largo del tiempo, tales como orientación vocacional, orientación laboral, orientación educativa y ocupacional, entre otras. En el presente trabajo elegimos la nominación orientación educativa, la que consiste en un:

*Proceso interdisciplinario y transdisciplinario sustentado en los principios de intervención preventiva, desarrollo y atención a la diversidad del alumno, cuyos agentes educativos (orientadores, padres, docentes-tutores, familia y comunidad) asumen la función de facilitar y promover su desarrollo integral para que se constituyan en seres transformadores de sí mismos y de su entorno (Molina Contreras, 2004, p. 10).*

La orientación educativa (Müller, 2011) procura el mejor rendimiento académico, el desarrollo de aptitudes, la integración a la institución educativa por parte del alumno; su énfasis se encuentra en el aprendizaje.

Ahora bien, la complejidad del mundo actual, conlleva cambios significativos en el ámbito educativo, así como en el laboral/ocupacional, a saber: cambios socioculturales, transformaciones en los sistemas educativos y laborales, problemáticas psico-sociales asociadas al desempleo, etc. En este sentido, resultan pertinentes los aportes de Gavilán (2006, 2017) quien desarrolla un modelo teórico operativo en orientación y allí define a la orientación como:

*El conjunto de estrategias y tácticas que emplea el psicólogo y/o psicopedagogo especializado en orientación para que el orientado o sujeto de la orientación, individual o colectivamente, mediante una actitud comprensiva, reflexiva y comprometida, pueda elaborar un proyecto educativo, laboral, personal y/o social a lo largo de la vida (Gavilán, 2017, p. 186).*

Para el desarrollo del mencionado modelo, la autora describe el concepto de trilogía orientadora (Gavilán, 2006, 2017) que contempla tres ejes que giran en torno de la orientación: proceso, imaginario social y prevención.

La noción de *proceso* considera la dimensión temporal de modo fundamental. Alude a las distintas formas de intervención y permite diferenciar distintos niveles relacionados con las elecciones educativas u ocupacionales: macroproceso, microproceso y proceso específico.

En el eje *imaginario social*, Gavilán (2000) retoma los aportes de Castoriadis (1998) sobre la *institución imaginaria de la sociedad*.

*El autor distingue entre un imaginario social “efectivo” y un imaginario social “radical”. El primero es el que mantiene unida a la sociedad: es un legitimador de un orden existente; es, en definitiva “lo instituido”. En cambio, el imaginario social radical tiene la capacidad de transformar el universo de significaciones adoptado mediante novedosas propuestas imaginarias, es decir, “lo instituyente” que se encarga de la producción de nuevas formas de significación (Gavilán, 2017, pp. 70-71).*

El juego dialéctico entre lo instituido y lo instituyente explica los procesos de consolidación, de ruptura y de cambio.

La última noción de la trilogía orientadora, es la de *prevención* que alude a:

*La capacidad que posee el ser humano y su grupo social para anticiparse, con diferentes estrategias, a situaciones que puedan provocar diversos tipos de daño, posibilitando así crear y/o fortalecer los conocimientos, actitudes, habilidades y valores que ayudarán a impedir o minimizar esos deterioros (Gavilán, 2000, p. 22).*

Cabe destacar, que en el desarrollo de este modelo, es significativa la inclusión que la autora realiza, de los *campos y saberes*:

*El campo es un espacio de saberes y prácticas relacionados con un mismo problema y con un conjunto de temas que se desprenden de ese planteo; saberes y prácticas que se pueden enfocar desde la disciplina, también desde la interdisciplina, en tanto actividades que se complementan; y/o desde lo transdisciplinario, entendido como un campo constituido a partir de distintas miradas (Gavilán, 2017, p.110).*

Si bien pueden encontrarse otras desagregaciones, los campos pueden dividirse en el educativo, de la salud, el laboral-económico y el de las políticas sociales.

Por último, el modelo descrito incorpora un espacio de reflexión singular que, de modo transversal, recorre los ejes y campos planteados, denominado *saberes*

*específicos y saberes ampliados.* Su incorporación implica considerar el valor de las nociones de disciplina, interdisciplina y transdisciplina, para abordar (separada y conjuntamente) una serie de problemas que hacen a nuestra tarea como orientadores.

Por su parte, Müller (1994) sostiene que la tarea del orientador permitirá conocer a cada orientado, escucharlo, ayudarlo a que se descubra a sí mismo así como también a la realidad educacional, ocupacional, social y económica a fin de favorecer la construcción del proyecto vocacional-ocupacional. En este sentido, para Müller (2011) todo educador, por el hecho de serlo, asume una función orientadora:

*Orientación como asesoramiento y acompañamiento para promover mejores aprendizajes, considerar aspectos subjetivos que se movilizan en todo aprendizaje, plantear y resolver problemas, identificar dificultades y afrontarlas creativamente, motivar el deseo de aprender y el gusto por seguir aprendiendo, descubrir las aptitudes personales y desarrollarlas y favorecer la elaboración de un proyecto laboral (...) y una preparación para el futuro (p. 31).*

En este sentido, Müller (2011) define a la tutoría como:

*La capacidad que tiene todo docente de ponerse al lado del alumno, de sufrir con él los procesos de alumbramiento 'conceptual', de ayudarlo a resolver sus problemas personales, de aprendizaje, de autonomía-dependencia, de relación (p. 35).*

Ahora bien, la temática abordada en la tutoría variará de acuerdo a los requerimientos de los estudiantes, sus edades, situación de aprendizaje, intereses, motivaciones y problemas.

Ser orientadores educacionales o docentes tutores implica llevar adelante un trabajo de reflexión respecto a los grandes cambios contemporáneos y la transformación de las demandas que, en consecuencia, interpelan la institución educativa y el quehacer docente.

*Orientadores y tutores necesitan considerar los contextos macroscópicos que inciden en los integrantes del sistema educativo: diagnóstico de la sociedad y cultura actual, conocer los movimientos de la economía y del mundo laboral, poder económico, político y social, lugar del país en la región y en el mundo (Müller, 2011, p. 25).*

Según Perrotta (2016) el concepto de internacionalización es de carácter polisémico, ya que alude a diferentes procesos entre los cuales se pueden detallar: internacionalización de la investigación, del currículum, la apertura de filiales de universidades en diferentes partes del mundo, la educación a distancia, la movilidad académica, etc.

Una de las definiciones de internacionalización más aceptada por los especialistas en el tema es la esbozada por Knight (1994), quien establece que

*En el nivel nacional/sectorial/institucional se define como el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, funciones y las provisiones de la educación post-secundaria* (Knight, 1994, p. 2).

La internacionalización en educación superior supone pensar que las características de las instituciones educativas van más allá de la frontera del país en el que se encuentran, en la medida en que las mismas están influenciadas por las relaciones que establecen con los profesores, estudiantes, instituciones educativas, administraciones públicas y demás agentes de otros países (Throsby, 1998).

Según Madarro Racki (2011), la movilidad académica de estudiantes, profesores e investigadores constituye uno de los componentes fundamentales de los procesos de internacionalización de las universidades. La movilidad de estudiantes de grado o posgrado es definida como aquella posibilidad que tienen los docentes, investigadores y estudiantes de cursar parte de sus estudios, en el marco de su formación académica, en una universidad extranjera y que estos sean reconocidos por la institución educativa de origen involucrada. El autor identifica y describe dos aspectos favorables de la misma: por un lado, el vinculado específicamente a la formación de las personas y, por otro, el relacionado con los beneficios institucionales derivados de la misma (transformación de las carreras y prácticas académicas, integración de diferentes territorios, etc.). En este sentido la ME adquiere valor no sólo para los propios alumnos sino también para la construcción de una estrategia institucional en el marco más amplio de la internacionalización de la educación superior (Madarro Racki, 2011).

Los alumnos interesados en realizar una estadía corta (uno o dos semestres) en alguna de las Facultades de la Universidad Nacional de La Plata podrán hacerlo siguiendo alguna de las siguientes modalidades: 1) Movilidad estudiantil por convenio: la universidad a la que pertenece el estudiante debe poseer convenio con la UNLP para que el mismo pueda realizar una estancia de uno o dos semestres consecutivos en la institución asistiendo regularmente a clases; 2) Movilidad estudiantil por programa: la UNLP participa en diversas asociaciones, redes y espacios que implementan programas de intercambio de estudiantes para realizar una estancia académica en la institución durante un semestre.-

### **Método**

Se trata de un estudio no experimental transeccional descriptivo (Hernández Sampieri; Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010). Su abordaje es de corte cualitativo a través de un estudio de caso instrumental (Stake, 1998).

Los participantes de la presente investigación fueron 7 estudiantes de ME, provenientes de unidades académicas del exterior. Los alumnos aplicaron para cursar asignaturas del ciclo superior (4º, 5º y 6º año) de las carreras de Licenciatura y/o Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, durante el segundo semestre del ciclo lectivo 2017.

Asimismo, se incluyeron como corpus documentos y registros institucionales: carta de postulación de la Universidad de origen, carta de motivación, solicitud de ME o formulario de aplicación.

En función de los objetivos específicos planteados, se diseñó una entrevista semi-estructurada construida ad hoc, destinada a estudiantes de ME que se encontraban cursando asignaturas en la Facultad de Psicología en el segundo semestre del ciclo lectivo 2017. La entrevista se estructuró de acuerdo a tres grandes ejes: a) datos de identificación del sujeto, b) trayectoria educativa – aplicación ME, c) orientación educativa. La entrevista finaliza con una pregunta abierta destinada a posibilitar que el estudiante comparta cualquier aspecto de la experiencia que le resulte significativo y considere pertinente agregar.

El procedimiento implementado consistió, en una primera etapa, en el contacto con referentes de la Prosecretaría de Relaciones Internacionales Universitarias (PRIU) y del Área de Relaciones Internacionales de la Facultad de Psicología de la UNLP, quienes permitieron acceder a las fuentes documentales institucionales destinadas a relevar datos respecto a la movilidad de estudiantes de grado que cursaron asignaturas en la Facultad de Psicología de la UNLP durante el período marzo 2007- diciembre 2017. Los mismos permitieron identificar y sistematizar entre otros aspectos: datos demográficos (sexo, país e institución de procedencia, etc.) y académicos (asignaturas que aspira a cursar, duración de la ME, indicadores de estrategias de orientación, etc.). Asimismo la información recolectada en dichas áreas institucionales posibilitó la selección de los participantes.

En segundo lugar se procedió a contactar a los 7 estudiantes de ME seleccionados. A continuación se realizaron, de forma individual, las entrevistas. La última etapa consistió en realizar una devolución a los participantes seleccionados.

El procedimiento analítico se focalizó en el análisis de contenido interpretativo. Para ello se procedió a transcribir las entrevistas.

Para el análisis de los datos recogidos a través de la entrevista y del corpus de análisis propuesto, se procedió a la codificación y categorización de las respuestas obtenidas.

Los resultados se agruparon en categorías que se corresponden con los diversos aspectos indagados en la entrevista, a saber: 1) Características generales

de los alumnos seleccionados; 2) Trayectoria Académica y aplicación para realizar la ME; 3) Estrategias de Orientación Educativa previas a la postulación; 4) Estrategias de Orientación durante la realización de la ME; 5) Información sobre el Reglamento de Enseñanza y Promoción; 6) Evaluación.

## Resultados

Los resultados se presentan de acuerdo al siguiente esquema. En primer lugar, se describen y analizan los antecedentes y características de ME en la Facultad de Psicología de la UNLP. En segundo lugar, se identifican y caracterizan los alumnos de ME y las estrategias de Orientación Educativa implementadas a partir del análisis del corpus documental y de las entrevistas semi-estructuradas.

### Antecedentes y características de la Movilidad Estudiantil en la Facultad de Psicología de la UNLP

Desde su creación en el año 2006, la Facultad de Psicología de la UNLP ha recibido en forma sostenida solicitudes de alumnos extranjeros interesados en cursar asignaturas durante uno o dos semestres. Durante el período marzo 2007-diciembre 2017, aplicaron 106 estudiantes extranjeros de carreras de grado para realizar una estancia académica corta en la Facultad de Psicología de la UNLP; 79 de esos alumnos cursaron efectivamente y 27 decidieron no realizar la ME.

En la Tabla 1 se detalla la cantidad de solicitudes de ME recibidas en cada ciclo lectivo y si efectuaron la movilidad:

**TABLA 1**  
**Solicitudes los alumnos que realizaron la ME y los que no**

Realizó movili- dad	Ciclo lectivo											Total
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
No	-	4	3	3	1	3	2	1	-	3	7	27
Si	6	6	1	1	8	17	3	10	8	10	9	79
<b>Totales</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>20</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>16</b>	<b>106</b>

En la Tabla 2 se describen la cantidad de solicitudes de ME según el país y unidad académica de origen:

**TABLA 2**  
**Solicitudes de alumnos extranjeros de ME, según país y universidad**

<b>País</b>	<b>Universidad</b>	<b>Total</b>
<b>Alemania</b>	Friedrich-Schiller-Universität Jena	3
	Universidad Heinrich Heine Universität Dusseldorf	1
	<b>Total</b>	<b>4</b>
<b>Brasil</b>	Universidade de Sao Pablo	1
	Universidade Estadual de Londrina	1
	Universidade Federal de Minas Gerais	4
	Universidade Federal de Uberlândia	1
	Universidade Federal Do Ceará	1
	Universidade Federal Do Santa María	1
<b>Total</b>	<b>9</b>	
<b>Canadá</b>	Carleton University	1
	<b>Total</b>	<b>1</b>
<b>Chile</b>	Academia de Humanismo Cristiano	1
	<b>Total</b>	<b>1</b>
<b>Colombia</b>	Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud	1
	Fundación Universitaria Luis Amigó	5
	Pontificia Universidad Javeriana	4
	Universidad Católica de Pereira	4
	Universidad de Antioquia	4
	Universidad de San Buenaventura Cali	2
	Universidad Mariana	4
	Universidad Nacional de Colombia	2
	Universidad Pontificia Bolivariana	2
	Universidad Simón Bolívar	3
	Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud	1
<b>Total</b>	<b>32</b>	
<b>España</b>	Euskal Herriko Unibertsitatea	1
	Universidad de Granada	3
	Universidad de las Islas Baleares	6
	Universidad de las Islas Baleares	1
	Universidad del País Vasco	7
	Universidad Nacional de Educación a Distancia	1
<b>Total</b>	<b>19</b>	

## Estrategias de orientación educativa en el caso de alumnos de grado

<b>Francia</b>	Institut de Sciences Politiques de Rennes	1
	Université Rennes 2	2
	Université Rennes 2 - Haute Bretagne	1
<b>Total</b>		<b>4</b>
<b>México</b>	Universidad Autónoma de Aguas Calientes	3
	Universidad Autónoma de Baja California	1
	Universidad Autónoma de Zacatecas	1
	Universidad Autónoma del Estado de México	2
	Universidad de Colima	2
	Universidad de Guadalajara	5
	Universidad de Sonora	1
	Universidad Veracruzana	2
<b>Total</b>		<b>17</b>
<b>Paraguay</b>	Universidad Nacional del Este	1
	<b>Total</b>	<b>1</b>
<b>Perú</b>	Universidad César Vallejo	16
	<b>Total</b>	<b>16</b>
<b>Uruguay</b>	Universidad de la República	2
	<b>Total</b>	<b>2</b>
<b>Total general</b>		<b>106</b>

Puede observarse que de los 106 estudiantes, 85 son mujeres y 21 son varones. Los mismos pertenecen a diversas carreras humanísticas aunque predominan los alumnos de carreras vinculadas específicamente a la psicología: 101 alumnos de carreras de Psicología, 2 estudiantes de Psicopedagogía, 1 de Ciencias Políticas, 1 de Antropología y 1 de Educación Social.

En relación con el país de procedencia de los estudiantes observamos que en su mayoría residen en el continente Europeo (27 estudiantes) o en Latinoamérica (77 alumnos). En menor medida se recibieron postulaciones de alumnos que viven en Norteamérica (2).

Ahora bien, respecto al ciclo lectivo 2017, la UNLP recibió 16 postulaciones de alumnos interesados en realizar una estadía corta en la Facultad de Psicología: 4 para el primer cuatrimestre (2 de ellos decidieron no realizar la movilidad) y 12 para el segundo cuatrimestre (5 estudiantes no realizaron la estadía). Asimismo se pudo establecer que de los 16 estudiantes que aplicaron, 14 lo hicieron para



una estadía de 1 semestre y 2 con la intención de cursar dos cuatrimestres en nuestra Facultad. En lo que respecta a las universidades de origen se pudo apreciar que 13 alumnos estudian en países Latinoamericanos y 3 en países de Europa (ver tabla 3). En relación con la edad de los estudiantes se pudo establecer que 14 de ellos están ubicados en la franja etaria de 20-24 años, mientras que sólo 2 lo están en la franja 25-28 años.

**TABLA 3**  
**Descripción de los alumnos extranjeros de ME según cuatrimestre del ciclo lectivo 2017, país, universidad, duración de la estadía y realización la misma**

Ciclo lectivo 2017	País	Universidad	Aplicación: cantidad de semestres		Realizó movilidad	
			1	2	SI	NO
<b>Primer Cuatrimestre</b>	<b>Alemania</b>	Friedrich-Schiller-Universität Jena	1	0	1	0
	Total					
	<b>España</b>	Euskal Herriko Unibertsitatea	1	0	1	0
	Total					
	<b>México</b>	Universidad de Guadalajara	1	0	0	1
	Total					
	<b>Perú</b>	Universidad César Vallejo	0	1	0	1
	Total					
<b>Segundo Cuatrimestre</b>	<b>Colombia</b>	Pontificia Universidad Javeriana	1	0	1	0
		Universidad Católica de Pereira	3	0	0	3
		Universidad de San Buenaventura Cali	2	0	2	0
	Total					
	<b>Francia</b>	Université Rennes 2	0	1	1	0
	Total					
<b>México</b>	Universidad Autónoma de Aguas Calientes	1	0	1	0	
	Universidad Autónoma del Estado de México	1	0	1	0	
	Total					

## Estrategias de orientación educativa en el caso de alumnos de grado

<b>Perú</b>	Universidad César Vallejo	3	0	1	2
<b>Total</b>					
<b>Sub-total</b>		<b>14</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>7</b>
<b>Total general</b>		<b>16</b>		<b>16</b>	

### Estrategias de Orientación Educativa en el caso de alumnos de Movilidad Estudiantil

Los resultados se presentan de acuerdo a las categorías que se corresponden con los diversos aspectos indagados en la entrevista implementada.

*Características generales de los alumnos seleccionados y razones/motivaciones que los impulsaron a realizar la ME.* Los 7 estudiantes que aplicaron para realizar una ME en la Facultad de Psicología de la UNLP, en el segundo semestre del ciclo lectivo 2017, provienen de 4 países: 3 latinoamericanos (Colombia, México y Perú) y 1 europeo (Francia). Los estudiantes tenían al momento de realizar la postulación entre 20 y 22 años de edad (1 estudiante había cumplido 20 años, 3 de ellos tenían 21 años y 3 contaban con 22 años). En relación con su trayectoria académica, se pudo establecer que la totalidad de estudiantes se encuentran realizando carreras vinculadas a la Psicología. Las principales razones que motivaron su postulación a la ME fueron: aprender contenidos vacantes en sus planes de estudio, profundizar los conocimientos en un área de ejercicio profesional de la Psicología, conocer el país y su cultura y vivir una experiencia de autonomía y crecimiento personal. De los 7 estudiantes que se inscribieron para realizar la ME en el ciclo lectivo 2017, 6 explicitan al momento de completar el formulario de aplicación<sup>5</sup> no estar en contacto con profesores de la UNLP. Por su parte 1 alumno manifiesta, durante la realización de la ME, no haber tenido contacto con Profesores de la UNLP.

*Trayectoria Académica y aplicación para realizar la ME.* Los participantes de la investigación provienen de Unidades Académicas de Educación Superior de Latinoamérica y Europa. Se encuentran cursando entre el 5° y 8° semestre de sus carreras: 3 estudiantes están cursando 7° semestre, 2 el 8° semestre, mientras que 2 de ellos se encuentran en 5° y 6° semestre respectivamente (ver tabla 4). En relación con la manera a través de la cual tomaron conocimiento de la convocatoria para realizar una ME, 4 participantes manifiestan haberse enterado a través de

5 [https://unlp.edu.ar/relaciones\\_internacionales/estancias\\_cortas\\_rrii-6421](https://unlp.edu.ar/relaciones_internacionales/estancias_cortas_rrii-6421)

la universidad de origen, 2 estudiantes por amigos que se encuentran estudiando carreras universitarias y realizaron en años anteriores ME y, por último, 1 alumno comenta que tomo conocimiento a través de compañeros de estudio.

**TABLA 4**  
**Descripción de los alumnos extranjeros que cursaron**  
**en la Facultad de Psicología de la UNLP**  
**en el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2017**

Ciclo lectivo 2017 Segundo Cuatrimestre		
País	Universidad	Cantidad de alumnos
<b>Colombia</b>	Pontificia Universidad Javeriana	1
	Universidad de San Buenaventura Cali	2
Subtotal		
<b>Francia</b>	Université Rennes 2	1
Subtotal		
<b>México</b>	Universidad Autónoma de Aguas Calientes	1
	Universidad Autónoma del Estado de México	1
Subtotal		
<b>Perú</b>	Universidad César Vallejo	1
Subtotal		
<b>Total</b>		<b>7</b>

*Estrategias de Orientación Educativa implementadas antes de realizar la aplicación.* La totalidad de los participantes establecen que, previo a aplicar para realizar la ME, mantuvieron contacto con un referente de las áreas de Relaciones Internacionales/Interinstitucionales de sus universidades de origen y contaron con algún tipo de acompañamiento académico y/o administrativo por parte de las mismas. Por su parte, 4 participantes agregan haber sido acompañados por la facultad o departamento de Psicología. Respecto a las estrategias académicas y/o administrativas que recibieron para realizar la ME, rescatan la información y asesoramiento respecto a la documentación: pasaporte, visa de residencia temporaria o transitoria, carta de postulación/motivación de la universidad de origen, certificado de aptitud psico-física, certificado analítico de materias aprobadas,

seguro de viaje internacional (el mismo deber tener cobertura en los siguientes aspectos: asistencia médica en caso de accidentes y/o enfermedad, traslados sanitarios, incapacidad total o permanente, medicamentos en casos de tratamientos ambulatorios y/o hospitalario, repatriación, asistencia en caso de robo y/o extravío de documentación) y acta de política institucional de la UNLP firmada por el estudiante y por el responsable de Relaciones Internacionales de la universidad de origen. Asimismo, mencionan haber recibido información sobre los requisitos académicos necesarios para poder presentarse a la convocatoria de ME, los países e instituciones educativas con las cuales había convenio o programa vigente y becas/beneficios a los cuales podían acceder. Por último se pudo establecer que, algunos participantes, tomaron contacto con áreas vinculadas a la disciplina en sus unidades académicas de origen, encargadas de establecer la homologación de las asignaturas a cursar en la Facultad de Psicología de la UNLP. Entre las acciones implementadas los estudiantes destacan: reuniones con los referentes de las unidades académicas de origen e intercambio virtual a través de correos electrónicos, charlas informativas en las que estudiantes de diversas disciplinas contaban sus experiencias de ME y reuniones de referentes y alumnos aspirantes a realizar la ME a fin de evacuar dudas académicas y/o administrativas que pudiera tener. Respecto a la selección de las asignaturas que solicitaron cursar en la Facultad de destino y figuran en el formulario de aplicación, 5 estudiantes manifiestan haber realizado la elección por cuenta propia, 1 establece que fue producto del trabajo de profesionales de ambas instituciones (de origen y de destino) y el último que fue un trabajo en colaboración entre el estudiante y la Directora de la carrera.

*Estrategias de Orientación durante la realización de la ME.* A continuación se presentarán los resultados obtenidos por los participantes respecto a las estrategias de Orientación. Para ello se tendrán en cuenta aquellas áreas con las que mantuvieron contacto, así como los aspectos abordados al arribar a la universidad de destino. Para comenzar se pudo establecer que 5 estudiantes comentan que luego de arribar a la ciudad de La Plata mantuvieron contacto virtual y/o personal con la Prosecretaría de Relaciones Internacionales Universitarias de la UNLP. Entre los aspectos considerados describen haber recibido asesoramiento sobre diversos temas entre los que se encuentran: información sobre la documentación que debían entregar o recibir del área (visa, carta de aceptación, etc.), fechas de comienzo y finalización de cursada, becas, Comedor Universitario y hospedaje. Asimismo destacan la realización de una reunión informativa en la que se dio la bienvenida a los estudiantes extranjeros de ME del segundo cuatrimestre y brindó información sobre la ciudad de La Plata, historia de la UNLP y aspectos generales

sobre las cursadas a las asignaturas. Respecto a la comunicación con un referente del área de Relaciones Internacionales de la Facultad, la totalidad de los participantes mencionaron haber tomado contacto de modo presencial y/o virtual con el área, sobre las materias que iban a cursar (en el siguiente punto se aborda en profundidad este tema), desarrollo y características de las asignaturas, días y horarios de cursadas y homologación de las materias aprobadas en la Facultad. Por último, 5 estudiantes mencionaron haber participado de una reunión informativa a comienzos del cuatrimestre, donde se les brindó información sobre Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología (2012), página web institucional (cartelera de cátedras, horarios de consulta, etc.), características de las asignaturas, sistemas de promoción y condiciones de aprobación de las asignaturas e información con los días, horarios y docentes de los distintos espacios de las materias (teóricos, prácticos y espacios de práctica profesional supervisada).

*Información sobre el Reglamento de Enseñanza y Promoción de la Facultad de Psicología de la UNLP.* En el presente apartado se analizará el conocimiento que los participantes de la investigación tienen sobre el Reglamento de Enseñanza y Promoción, así como sobre la organización de los espacios académicos y sistema de promoción de la Facultad antes de comenzar a cursar. En este sentido, 4 alumnos manifiestan conocer el documento mientras que 3 dicen desconocerlo. A partir de comentarios que acompañan las respuestas de los estudiantes que respondieron afirmativamente se pudo delimitar que confunden el documento con los sistemas de promoción que describe el mismo. En relación con la consulta sobre si recurren a alguna instancia de acompañamiento académico, 4 participantes establecen que no han realizado ninguna, 1 estudiante comenta que asistió a horarios de consulta de una de las asignaturas que está cursando, 1 alumno recurrió a los espacios de atención del tutor académico de la Facultad de origen (a fin de acordar las materias que podía cursar, despejar dudas respecto a las características de los espacios académicos de las asignaturas, intentar modificar horarios de cursada y firma de documentación) y de destino (con el objeto de tratar el sistema de promoción y homologación final de asignaturas), y, por último, 1 estudiante comenta que se comunicó con el tutor académico de la Facultad de origen (dialogó respecto a la homologación de materias tanto en lo relativo a los contenidos como en relación a la calificación).

*Evaluación.* En este punto se consultó a los participantes sobre las evaluaciones de los diversos espacios académicos que se encontraban cursando. La totalidad de los estudiantes manifiesta haber rendido alguna evaluación. Respecto a la instancia de trabajos prácticos, 1 alumno establece que presentó un trabajo de investigación y 6 estudiantes detallan haber rendido parciales presenciales e

individuales. Por su parte, 3 estudiantes comentan haber realizado actividades vinculadas a espacios de Prácticas Profesionales Supervisadas. En relación con la consulta sobre si tuvieron dificultades en las instancias de evaluación, 2 participantes responden afirmativamente. Sobre este punto aclaran que las mismas tuvieron que ver con el dominio del idioma castellano (los docentes permitían tener el diccionario de idioma correspondiente), la conformación de grupos en instancias de evaluación grupal (todas las estudiantes de ME formaban parte del mismo grupo de trabajo), la metodología con la que eran evaluadas (en la unidad académica de origen son habituales en las evaluaciones las preguntas de opciones múltiples o verdadero/falso, a diferencia de esto tuvo que responder preguntas para desarrollar) y no poder incluir gráficos o tablas en sus respuestas. La totalidad de los participantes de la investigación manifiestan haber recibido alguna orientación por parte de los docentes para realizar la evaluación. Sobre este punto aclaran que las mismas consistieron en informar los contenidos y bibliografía que debía ser considerada, recordar fecha y hora del examen y, en menor medida, despejar dudas sobre las preguntas o consignas y sugerencias en torno a la organización del desarrollo de la respuesta.

### Discusión y conclusiones

El presente trabajo estuvo destinado a identificar y caracterizar las estrategias de orientación educativa en el caso de alumnos de ME. El análisis de los resultados permite plantear la ausencia o insuficiencia de estrategias de intervención orientadoras que acompañen y promuevan las trayectorias educativas de los estudiantes de ME. La orientación, tal como se entiende en este trabajo, alude a un conjunto de estrategias y tácticas que posibilitan que el sujeto de la orientación, en este caso identificado como alumno de ME, pueda construir un proyecto educativo vinculado a su formación profesional (Gavilán, 2017).

Este conjunto de estrategias se optimiza en la medida que el orientador tenga un espíritu crítico para analizar la realidad cultural, social y económica del mundo actual y cuente con recursos teóricos que le permitan no sólo abordar sino también intervenir adecuadamente.

La implementación de intervenciones en orientación educativa con estudiantes de ME implica entonces, la articulación con diversas áreas y actores de las instituciones educativas involucradas.

Desde un enfoque de trabajo interinstitucional y, eventualmente interdisciplinario (los orientadores de las unidades académicas de origen pueden ser graduados de diversas disciplinas tales como psicología, ciencias de la educación,

psicopedagogía, etc.), se deben generar estrategias para que los alumnos de ME cuenten con las herramientas necesarias que les permitan no sólo postularse y asistir a las asignaturas que se dictan en la Facultad, sino también poder alcanzar un óptimo rendimiento académico. En este sentido resulta indispensable para los orientadores, contar con una red de trabajo que permita pensar en nuevas estrategias de intervención, para intervenir con los alumnos de modo tal que tengan un recorrido satisfactorio en los estudios que realizan durante la movilidad. La heterogeneidad de los objetos y métodos de la disciplina, la especificidad que tienen los planes de estudio de las carreras de psicología y el perfil del profesional de la salud mental que se forma, constituyen variables a ser consideradas.

En este sentido, se vuelve fundamental la comunicación entre los tutores de ambas instituciones (de origen y destino) antes y durante el período de aplicación a la ME y en el transcurso de la implementación de la misma.

Entre los aspectos que se podrían acordar se encuentran:

- Las materias que el estudiante estaría en condiciones de cursar en función de considerar cuestiones tales como los conocimientos previos necesarios y su organización temporal (duración y ubicación en el ciclo lectivo).
- Competencias necesarias para poder cursar los espacios de práctica profesional.
- Contenidos mínimos de los que el alumno debe apropiarse en la universidad de destino para no atrasarse o tener dificultades al continuar cursando en la universidad de origen.
- Organización de los espacios académicos: clases teóricas, trabajos prácticos y práctica profesional supervisada.
- Requisitos académicos que los estudiantes deben cumplir en la universidad de origen.
- Espacios de cursada: aulario de la Facultad y/o asistencia a instituciones municipales y/o provinciales donde se realizan las Prácticas Profesionales Supervisadas (escuelas, hospitales, etc.).
- Bibliografía obligatoria/ampliatoria.
- Sistemas de promoción: evaluaciones.

Como se mencionó anteriormente si se trabaja en la consolidación de una red interinstitucional, los orientadores de las unidades académicas (de la que provienen y de la que reciben a los alumnos), pueden colaborar en el asesoramiento a los docentes, para que el desconocimiento en esta temática no se traduzca en deserción o fracaso de los estudiantes en las materias.

## **Estrategias de orientación educativa en el caso de alumnos de grado**

A la hora de pensar la articulación con los responsables de las áreas académicas de la Facultad creemos relevante tener en cuenta, entre otros aspectos, el desarrollo de conocimientos, actividades y proyectos vinculados a la investigación y extensión en Psicología. En este sentido consideramos propicia la inclusión de los estudiantes de ME en actividades no obligatorias, como pueden ser proyectos de investigación y/o de extensión, así como su participación en Congresos, Jornadas y charlas que sean de su interés organizadas por la UNLP en general o por la Facultad de Psicología en particular.

La movilidad de los estudiantes implica la posibilidad de poder fortalecer los vínculos de trabajo y acción entre las Instituciones de Educación Superior y dotar a los alumnos participantes de mayor integración cultural, ampliación de conocimientos y el desarrollo de espacios conjuntos entre los diversos actores involucrados en el mismo (alumnos, docentes, tutores, autoridades, etc.).

Enviado: 12/03/2018

Revisión recibida: 09/05/2018

Aceptado: 07/06/2018



## Referencias

- Castoriadis, C. (1988). *Los dominios del hombre*. Barcelona: Gedisa.
- Competencias Internacionales para los Profesionales de la Orientación (2003). Asociación Internacional de la Orientación Escolar y Profesional. Recuperado de: <http://iaevg.net/iaevg.org/IAEVG/nav276b.html?lang=4&menu=1&submenu=5>
- Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata (2008). Recuperado de: [http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/estatuto\\_2008\\_final.pdf](http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/estatuto_2008_final.pdf)
- Gavilán, M. (2000). *Nuevas estrategias en Orientación Vocacional Ocupacional*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Gavilán, M. (2006). *La Transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma*. Rosario: Homo Sapiens.
- Gavilán, M. (2017). *La Transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma*. Buenos Aires: Lugar.
- Hernández Sampieri, M. C., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Knight, J. (1994). *Internationalización: Elements and Checkpoints*. Ottawa: Canadian Bureau for International Education Research.
- Ley 25573 (2002). Ley Nacional de Educación Superior. Recuperado de: [www.me.gov.ar/consejo/cf\\_leysuperior.html](http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html)
- Madarro Racki, A. (2011). Redes de Movilidad Académica para la Cooperación e Integración Regional en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57, 71-107. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/487>
- Molina Contreras, D. L. (2004). Concepto de Orientación Educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-22. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2924>
- Müller, M. (1994). *Descubrir el camino*. Buenos Aires: Bonum.
- Müller, M. (2011). *Docentes tutores. Orientación educativa y tutoría*. Buenos Aires: Bonum.
- Perrotta, D. (2016). *La internacionalización de la universidad: Debates globales, acciones regionales*. Buenos Aires: UNGS.
- Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología (2012). Facultad de Psicología UNLP. Recuperado de: [http://www.psico.unlp.edu.ar/uploads/docs/plan\\_de\\_estudios\\_licenciatura\\_en\\_psicologia\\_2012.doc](http://www.psico.unlp.edu.ar/uploads/docs/plan_de_estudios_licenciatura_en_psicologia_2012.doc)

Reglamento de Enseñanza y Promoción de la Facultad de Psicología de la UNLP (2017). Recuperado de: [http://www.psico.unlp.edu.ar/uploads/docs/reglamento\\_de\\_ensenanza\\_y\\_promocion\\_modif\\_2017.doc](http://www.psico.unlp.edu.ar/uploads/docs/reglamento_de_ensenanza_y_promocion_modif_2017.doc).

Política institucional de la UNLP relativa a los estudiantes extranjeros de grado de la Universidad Nacional de La Plata (2017). Recuperado de: <https://www.unlp.edu.ar/frontend/media/46/6146/d37f922ea4e80b4768586f3467c85103.pdf>

Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.

Throsby, D. (1998). *Financing and effects of internationalisation of higher education*. Paris: OCDE.



## EDUCATIONAL GUIDANCE STRATEGIES IN THE CASE OF UNDERGRADUATE PUPILS OF STUDENT MOBILITY

*Rosario Izurieta<sup>1\*</sup>, María Laura Castignani<sup>2\*\*</sup> & Verónica Zabaleta<sup>3\*\*\*</sup>*

### Abstract

This work attends to identify and characterize the educational guidance strategies in the case of undergraduate pupils of student mobility. Although there are wide national and international backgrounds related to guidance, investigations on educational guidance in the case here considered are considerably few. In our context we can take into account a growing increase of students who decide to study undergraduate degree at national universities, which leads to the need to develop guidance intervention strategies that accompany and promote their educational histories. In this work at first place we describe the backgrounds and characteristics of the student mobility at the Psychology School of the National University of La Plata (2007-2017), from the systematization and analysis of institutional documentary sources. Secondly, the educational guidance actions implemented with students who studied subjects in the second semester of the 2017 school year are specifically analyzed. For this purpose, a semi-structured interview was designed and implemented, organized in different axes, which was applied to the aforementioned students. Finally, results are discussed and intervention strategies are proposed that consider institutions and significant actors for student mobility processes at the university level.

**Key words:** Educational guidance; mentoring; student mobility; higher education

---

<sup>1</sup> Educational guidance specialist. Professor and investigator. Psychology School, National University of La Plata. E-mail: rosario.izurieta@psico.unlp.edu.ar

<sup>2</sup> Ph.D. in Psychology. Professor and investigator. Psychology School. UNLP.  
E-mail: mlauracastignani@gmail.com.

<sup>3</sup> Ph.D. in Psychology. Professor and investigator. Psychology School. UNLP.

This work attends to identify and characterize the educational guidance strategies in the case of undergraduate pupils of student mobility (hereafter SM). The bibliographical analysis allows observing wide national and international backgrounds referred to educational guidance. However, the development of investigations on SM is considerably few. The approach of educational guidance at SM processes can be considered a vacant area, even in studies referred to the internationalization of psychology. In our context we can consider a growing increase of students who decide to study undergraduate degree at national universities, which leads to the need to develop guidance intervention strategies that accompany and promote their educational histories.

Currently under the word *guidance* a set of theoretical and applied perspectives are defined, which have had different names over time, such as vocational guidance, work guidance, educational and occupational guidance, that is about:

*Inter-disciplinary and trans-disciplinary process supported on the principles of preventive intervention, development and attention to the pupil diversity, whose educational agents (counselors, parents, teachers-mentors, family and community) assume the role of facilitate and promote their comprehensive development so they can become into transformative persons of themselves and of their environment.* (Molina Contreras, 2004, p. 10).

Educational guidance (Müller, 2011) provides with the best academic performance, skills development, pupil integration to the educational institution; his emphasis is in learning.

Likewise, the complexity of the current world leads to significant changes in the educational and the work/occupational fields, such as: socio-cultural changes, educational and work systems changes, psychosocial issues related to unemployment, etc. In this sense, Gavilán's contributions that develop a theoretical operational model in guidance are relevant. It is defined as:

*The set of strategies and tactics that the psychologist and/or the educational psychologist specialized in guidance applies, so the subject of guidance, individually or collectively, through a comprehensive, reflexive and committed attitude, can develop an educational, work, personal and/or social project throughout life.* (Gavilán, 2017, p. 186).

To develop the mentioned model, the author describes the guidance trilogy (Gavilán, 2006, 2017) that takes into account three axes that revolve around guidance: process, social imaginary and prevention.

The concept of *process* considers mainly the time dimension. It is about the different ways of intervention and presents different levels related to the educational / occupational choices: macro-process; micro-process and specific process.

In the social imaginary axe Gavilán (2000) takes the Castoriadis' contribution (1998) on the *imaginary institution of society*.

*The author distinguishes between an "effective" social imaginary and a "radical" social imaginary. The first one keeps the society joint: it is what legitimate an existent order; it is "what is instituted". Instead, the radical social imaginary is able to transform the meaning world by means of innovative imaginary proposals, that is, "what is instituting" that is responsible of the production of new manners of meaning (Gavilán, 2017, pp. 70-71).*

The dialectic game between what is instituted and what is instituting explains the processes of consolidation, break and change.

The last notion of guidance trilogy is *prevention*, which refers to:

*The capacity that human beings and their social group have to anticipate, with different strategies, to situations that could cause different sorts of harm, making possible the creation and strengthen those knowledge, attitudes, skills and values that will assist to prevent or minimize those damages. (Gavilán, 2000, p. 22).*

It should be noticed that in this model development, the inclusion of *fields and knowledge* proposed by the author is meaningful:

*The field is an area of knowledge and practices related to the same problem and with a set of matters that arises from that approach; knowledge and practices that can be focused from the discipline, as well as the inter-discipline, as they are complementary activities; and/or from the trans-discipline, understood as a field created from different perspectives (Gavilán, 2017, p.110).*

Although other classifications can be found, fields can be divided into educational, health, work-economic and social policies.

Finally, this model adds a space for reflection that transversally runs through the axes and fields, so called *specific knowledge* and *extended knowledge*. This addition implies to consider the notions of discipline, inter-discipline and trans-discipline, to approach (separately and jointly) some problems that make our task as counselors.

On his part, Muller (1994) asserts that the counselor task will allow knowing each guidance subject, listening to him, assisting him in his self discover, as well as the educational, occupational and socio-economic reality in order to encourage the construction of a vocational-occupational project. In that sense, Müller (2011) thinks that all educators, for the fact of being so, assume a counselor role:

*Guidance as advice and accompaniment to promote better learning, considering subjective aspects involved in learning, approaching and solving*

*problems, identifying difficulties and creatively facing them, encouraging the desire to learn and the pleasure to continue learning, discovering and developing personal skills and promoting the development of a work project (...) and training for the future (p. 31).*

In this sense, Müller (2011) defines mentoring as “the ability that every teacher has to take the side of pupils, to suffer with them the “conceptual birthing” process, to help them to solve their personal problems, problems of learning, of autonomy-dependence and of relationship” (p. 35).

However, the addressed subject in mentoring will change according to the students’ requirements, their ages, learning situation, their interests, motivations and troubles.

Being educational guiders or mentors implies to carry out a reflective work on the great contemporaneous changes and the transformation of demands that, consequently, question the educational institution and the teachers’ duties.

*Counselors and mentors need to consider the macroscopic contexts that influence on the educational system members: diagnosis of current society and culture, knowledge on the movements of economy and work world, economic and sociopolitical power, place of the country in the world (Müller, 2011, p. 25).*

According Perrotta (2016) the internationalization concept is polysemic, since it refers to different processes among which can be mentioned: internationalization of research and curriculum, the opening of subsidiaries universities in different parts of the world, distance learning, academic mobility, etc.

One of the definitions of internationalization more accepted by specialists in this subject is the one mentioned by Knigh (1994), who says that “at the national / sectoral / institutional level, it is defined as the process of integrating an international, intercultural or global dimension in its purpose, functions and resources of post-secondary education”(Knight, 1994, p. 2).

The internationalization in higher education supposes to think that the characteristics of educational institutions go beyond their country boundaries insofar they are influenced by the relations with professors, students, educational institutions, public administrations and further agents from other countries (Throsby, 1998).

According Madarro Racki (2011), academic mobility of students, teachers and investigators is one of the main components of the internationalization universities processes. Undergraduate or post-graduate student mobility is defined as the possibility that teachers, students and investigators have to study part of their

studies, within the framework of their academic training, in a foreign university and these studies to be recognized by the original institution involved. The author identifies and describes two favorable aspects: on one hand, those specifically referred to persons' learning, and on the other, those related to the institutional benefits derived from it (careers and academic practices transformation, integration of different territories, etc.). Accordingly, the SM is valuable not only for the pupils themselves, but also to the construction of an institutional strategy in the wider framework of higher education internationalization (Madarro Racki, 2011).

Those pupils interested in a short stay (one or two semesters) in any school of the National La Plata University have to follow one of these methods: 1) Student mobility by agreement: the university to which the student belongs must have an agreement with the UNLP so the student gets a stay of one or two consecutive semesters in the institution attending regular classes; 2) Student mobility by program: the UNLP is involved with different associations and networks that implement student exchange programs to make an academic stay in the institution during a semester.

### Method

It is a non-experimental descriptive study (Hernández Sampieri; Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010). Its approach is qualitative, through an instrumental case study (Stake, 1998).

The investigation participants were seven students of SM from foreign institutions. They applied to attend subjects of the higher cycle (4th, 5th y 6th years) of the Psychology degree in the Psychology School of the National University of La Plata, during the second school semester 2017.

Likewise, documents and institutional records were included: application letter from the university of origin, motivation letter, application form for SM.

According the specific objectives, a semi-structured interview was designed. It was made ad hoc, to the SM pupils who were attending to subjects at the Psychology School during the second semester 2017. The interview was made according to three axes: a) identification data; b) educational history - application form for SM; c) educational guidance. The interview ends with an open question intended to enable the student to share any aspect of the experience that he considers meaningful and appropriate to add.

The implemented procedure consisted, at a first stage, in making contact with referents from the University International Department and from the International Relations Area of the Psychology School of the UNLP, who allowed accessing



to the institutional documentary sources intended to collect data regarding the mobility of undergraduate students who studied subjects at the Psychology School of the UNLP, during March 2007- December 2017. They also allowed identifying and systematizing, among other aspects: demographic data (sex, country and institution of origin, etc.) and academic data (subjects he aims to attend, SM duration, indicators of guidance strategies, etc.) Besides, the collected data in these institutional areas enabled the selection of the participants.

In second place, the seven selected pupils of MS were contacted. Then, the individual interviews were carried out. The last stage consisted in a feedback with the selected participants.

The analytical procedure focused on the content interpretation. To do this, the interviews were written out.

To analyze the data collected through the interview, we proceeded to code and categorize the responses.

Results were grouped by categories which correspond to the aspects inquired through the interview, such as: 1) General characteristics of the selected pupils; 2) Academic history and application form for SM; 3) Educational guidance strategies previous to the application; 4) Guidance strategies during the SM; 5) Information about the teaching and promotion rules and 6) Evaluation.

## Results

Results are displayed according to the following diagram. At first we describe and analyze the backgrounds and characteristics of SM at the Psychology School of the UNLP. Secondly, we identify and characterize the SM pupils and the Educational Guidance strategies implemented from the documental analysis and the semi-structured interviews.

### **Background and characteristics of student mobility in the Psychology School of the UNLP**

Since its creation in 2006, the Psychology School of the UNLP has received sustain applications from foreign pupils interested in studying subjects during one or two semesters. During the period March 2007 – December 2017, 106 foreign undergraduate students applied to carry out a short academic stay in the Psychology School of the UNLP; 79 of them actually attended and 27 did not.

Table 1 shows the number of SM requests received per school year and if the mobility was made.

**TABLE 1**  
*Requests from students who made the SM and those who did not*

Student Mobility	School year											Total
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
<b>No</b>	-	4	3	3	1	3	2	1	-	3	7	27
<b>Yes</b>	6	6	1	1	8	17	3	10	8	10	9	79
<b>Total</b>	6	10	4	4	9	20	5	11	8	13	16	106

Table 2 describes the number of SM requests according to country and educational institution of origin

**TABLE 2**  
*Requests from foreign SM pupils, according to country and university*

Country	University	Total
<b>Germany</b>	Friedrich-Schiller-Universität Jena	3
	Universidad Heinrich Heine Universität Dusseldorf	1
	Total	4
<b>Brazil</b>	Universidade de Sao Pablo	1
	Universidade Estadual de Londrina	1
	Universidade Federal de Minas Gerais	4
	Universidade Federal de Uberlândia	1
	Universidade Federal Do Ceará	1
	Universidade Federal Do Santa María	1
Total	9	
<b>Canada</b>	Carleton University	1
	Total	1
<b>Chile</b>	Academia de Humanismo Cristiano	1
	Total	1
<b>Colombia</b>	Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud	1
	Fundación Universitaria Luis Amigó	5
	Pontificia Universidad Javeriana	4
	Universidad Católica de Pereira	4

	Universidad de Antioquia	4
	Universidad de San Buenaventura Cali	2
	Universidad Mariana	4
	Universidad Nacional de Colombia	2
	Universidad Pontificia Bolivariana	2
	Universidad Simón Bolívar	3
	Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud	1
<b>Total</b>		<b>32</b>
<hr/>		
<b>Spain</b>	Euskal Herriko Unibertsitatea	1
	Universidad de Granada	3
	Universidad de las Islas Baleares	6
	Universidad de las Islas Baleares	1
	Universidad del País Vasco	7
	Universidad Nacional de Educación a Distancia	1
<b>Total</b>		<b>19</b>
<hr/>		
<b>France</b>	Institut de Sciences Politiques de Rennes	1
	Université Rennes 2	2
	Université Rennes 2 - Haute Bretagne	1
<b>Total</b>		<b>4</b>
<hr/>		
<b>Mexico</b>	Universidad Autónoma de Aguas Calientes	3
	Universidad Autónoma de Baja California	1
	Universidad Autónoma de Zacatecas	1
	Universidad Autónoma del Estado de México	2
	Universidad de Colima	2
	Universidad de Guadalajara	5
	Universidad de Sonora	1
	Universidad Veracruzana	2
<b>Total</b>		<b>17</b>
<hr/>		
<b>Paraguay</b>	Universidad Nacional del Este	1
<b>Total</b>		<b>1</b>
<hr/>		
<b>Perú</b>	Universidad César Vallejo	16
<b>Total</b>		<b>16</b>
<hr/>		
<b>Uruguay</b>	Universidad de la República	2
<b>Total</b>		<b>2</b>
<hr/>		
<b>Total</b>		<b>106</b>

## Educational guidance strategies in the case of undergraduate pupils

It can be seen that of the 106 students, 85 are women and 21 men. They all belong to different humanistic careers although pupils from careers specifically related to psychology prevail: 101 students of psychology career, 2 of Psycho-Pedagogy, 1 of Politic Sciences, 1 of Anthropology and 1 of Social education.

Regarding the students' country of origin, we saw that they majority live in Europe (27 students) or Latin America (77). In smaller extent, applications were received from North-American pupils (2).

Now, regarding the school year 2017, the UNLP received 16 applications from pupils interested in a short stay in the Psychology School: 4 for the first semester (2 of them decided not to make the mobility) and 12 for the second semester (5 of them did not stay). It could be noticed that from de 16 students who applied, 14 did for a stay of one semester and 2 with the intention of studying two semesters in our school. Concerning the universities of origin, it could be noticed that 13 pupils study in Latin-American countries and 3 in European ones (see Table 3). Regarding the students' age, 14 of them are in the age group 20-24, while only 2 are in the group 25-28.

**TABLE 3**  
*Description of foreign SM pupils according the 2017 semester, country, university and stay duration*

School year 2017	Country	University	Semesters		Mobility Student	
			1	2	YES	NO
<b>First Semester</b>	<b>Germany</b>	Friedrich-Schiller-Universität Jena	1	0	1	0
	Total					
	<b>Spain</b>	Euskal Herriko Unibertsitatea	1	0	1	0
	Total					
	<b>Mexico</b>	Universidad de Guadalajara	1	0	0	1
	Total					
	<b>Peru</b>	Universidad César Vallejo	0	1	0	1
	Total					
<b>Second Semester</b>	<b>Colombia</b>	Pontificia Universidad Javeriana	1	0	1	0
		Universidad Católica de Pereira	3	0	0	3
		Universidad de San Buenaventura Cali	2	0	2	0
	Total					

<b>France</b>	Université Rennes 2	0	1	1	0
Total					
<b>Mexico</b>	Universidad Autónoma de Aguas Calientes	1	0	1	0
	Universidad Autónoma del Estado de México	1	0	1	0
Total					
<b>Peru</b>	Universidad César Vallejo	3	0	1	2
Total					
<b>Sub-total</b>		<b>14</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>7</b>
<b>Total</b>		<b>16</b>		<b>16</b>	

### Educational guidance strategies in case of pupils of student mobility

Results are shown according to the categories corresponding to the different aspects inquired in the applied interview.

*General characteristics of selected pupils and reasons/motivations why they carried out the SM.* The 7 pupils who applied to carry out the SM in the Psychology School of the UNLP in the 2nd semester of the school year 2017 came from 4 countries: 3 Latin-American (Colombia, Mexico and Peru) and one European (France). When these students applied, they were 20/22 years old (1 student had turned 20 years old, 3 of them were 21 and 3 were 22). According their academic history, it could be noticed that pupils were studying careers related to psychology. The main reasons that motivated their application to SM were: learn contents missing in their study curricula, deepen their knowledge on an area of psychological professional practice, know the country and its culture and live an experience of autonomy and personal growth. Of the 7 pupils who applied to carry out the SM in the school year 2017, 6 explained when completing the application form, that they were not in contact with UNLP professors. One pupil said, during his SM, not having had contact with UNLP professors.

*Academic history and application to carry out the SM.* The research participants come from higher education of Latin America and Europe. They are studying between 5° and 8° semester of their careers: 3 students are studying the 7th semester, 2 the 8th, while 2 of them are studying 5th and 6th semester respectively (see table 4). Concerning how they found out the call for the SM, 4 of them did

through their university of origin, 2 through friends who are now studying university careers and carried out SM in previous years and finally, 1 pupil who comments that he found it out through study mates.

**TABLE 4**  
***Description of foreign SM pupils who studied in the Psychology School of the UNLP during the second semester, school year 2017***

School year 2017- Second semester		
Country	University	Number of pupils
<b>Colombia</b>	Pontificia Universidad Javeriana	1
	Universidad de San Buenaventura Cali	2
Subtotal		
<b>France</b>	Université Rennes 2	1
Subtotal		
<b>Mexico</b>	Universidad Autónoma de Aguas Calientes	1
	Universidad Autónoma del Estado de México	1
Subtotal		
<b>Peru</b>	Universidad César Vallejo	1
Subtotal		
<b>Total</b>		<b>7</b>

*Educational guidance strategies implemented before the application.* All the participants said that, before application to SM, they were in touch with a referent of the International and Inter-institutional areas in their universities of origin and counted with some sort of academic and/or administrative accompany from their part. Meanwhile, 4 participants add that they have been accompanied by the Psychology School or Department. Regarding the academic and/or administrative strategies that they received to make the SM, they mention the information and advice related to the documents: passport, temporary residence visa, application/motivation letter from the university of origin, psycho-physical aptitude certificate, approved subjects certificate, international travel insurance (that must cover the following aspects: medical assistance in case of accidents and/or illness, health transfers, total or permanent disability, medication in cases of outpatient and /

or hospital treatment, repatriation, assistance in case of robbery and / or loss of documentation) and an act of the UNLP institutional policy signed by the student and by the international relations responsible from the university of origin. Likewise, they mention that they have received information about the necessary academic requirements to respond to the SM call, about the countries and educational institutions where there were agreements or current programs and available scholarships/benefits. Finally, it was noted that some participants contacted the areas related to the discipline in their institutions of origin to establish the subjects homologation to be studied in the Psychology School of the UNLP. Among the implemented actions, the students highlight: meetings with the referents of the educational institutions of origin through virtual e-mailing, informative chats which students of different disciplines talked about their SM experiences and meetings with potential applicants and referents to answer to academic or administrative doubts. Regarding the choice of subjects they requested to study in the School of destination in the application form, 5 pupils say they choose them by themselves, 1 says that it was the result of the work of both institutions (of origin and destination) and the last one that it was the result of the work between the student and the career director.

*Guidance strategies during the SM.* Following we present the results arisen from the participants concerning the guidance strategies. For this purpose, we will take into account those areas which they were in touch, as well as the aspects considered when they arrived to the university of destination. First of all, it was established that 5 students commented that after they have reached La Plata city, they contacted virtually or personally with the University International Relations Department of the UNLP. Among the aspects that were considered, they described they have received advising on different matters, such as: information on the documents they have to give or to receive from the area (visa, acceptance letter), start and end dates of courses, scholarships, university canteen and lodging. Likewise they highlighted a meeting in which the foreign students of SM of the 2nd semester were welcome and were provided with information about La Plata city, UNLP history and general data about the subjects. Regarding the communication with a referent of the area of International Relations, all the participants mentioned they have been in touch personally and/or virtually with this area about the subjects they will study (in the following section we'll deepen on this matter), development and characteristics of the subjects, a schedule of the course and the homologation of the subjects approved. Finally, 5 students mentioned having participated in a meeting at the beginning of the semester, which they were provided with information about the Psychology Degree Curriculum (2012),

institutional webpage (billboard of lectures, consultation schedule, etc.), subjects description, promotion systems and approval conditions, and information about schedules and teachers of the different areas (theoretical, practical and supervised professional practice spaces).

*Information about the regulation of Teaching and Promotion of the Psychology School of the UNLP.* In this section we will analyze the aware that research participants have about the regulation of Teaching and Promotion, as well as about the organization of academic areas and promotion systems of the School before beginning to study. In that sense, 4 pupils express they know the document, while 3 say they do not. From the comments included in the students' affirmative answers, it could be noticed that they sometimes confuse the document with the promotion systems that it described. Concerning the question if they appeal to an academic accompany, 4 participants said they did not, 1 student appealed to the academic mentor of the school of origin (in order to agree on the subjects to study, to clear up doubts about the characteristics of the subjects, to try to adjust the timetable of courses and the signing of documentation) and of destination (in order to deal with the promotion system and the final homologation of the subjects), and finally, 1 student said he contacted the academic mentor of the school of origin (referred to the subjects homologation, both in terms of content and qualification).

*Evaluation.* In this section participants were asked about the evaluations of the subjects they are studying. All the students said they have had some evaluation. Referring to practices, 1 pupil expressed he presented an investigation work and 6 students told they have given in-person and individual exams. For their part, 3 students said they had carried out activities related to Professional Supervised Practices. They were asked if they had difficulties in evaluations and 2 participants answered affirmatively. They cleared up that they were due to the Spanish language proficiency (dictionaries of the corresponding language were allowed), with the groups, in case of group exams (all the SM pupils formed the same group), the evaluation methodology (in the schools of origin habitually there are multiple choice or true/false questions, in this case there were questioning to develop) and the impossibility to include graphs and tables in the answers. All the investigation participants said that teachers gave them information to make the exams. They were about contents and bibliography to be taken into account, reminding of exam schedule, to clear up doubts about the questions and suggestions referred to the organization of the answers development.



## Discussion and conclusions

This work attended to identify and characterize the educational guidance strategies in the case of undergraduate pupils of student mobility. The result analysis allows considering the shortage of guidance interventions strategies that accompany and promote educational paths of the SM students. Guidance, as it is understood in this paper, refers to a set of strategies and tactics that enable that the subject of guidance, in this case a SM pupil, can construct an educational project related to his professional training (Gavilán, 2017).

This set of strategies is optimized insofar the counselor has a critical spirit to analyze the cultural and socioeconomic reality of the present world and count with theoretical resources that allow him not only approach but also intervene appropriately.

The implementation of educational guidance interventions with SM pupils implies the joint with different areas and actors of the educational institutions involved.

From an inter-institutional and eventually interdisciplinary approach (the counselors of the schools of origin can be graduates of different disciplines such as psychology, education sciences, psycho-pedagogy, etc.), strategies must be created so that the students of SM have the necessary tools that allow them not only to apply and study the subjects, but also to achieve an optimal academic performance. In this sense it is essential for counselors, to count with a network which allows thinking in new intervention strategies to implement with pupils to provide a pleasing path during the SM. The heterogeneity of the discipline objects and methods, the specificity of the curricula of psychology careers and the profile of the mental health professional are variables to be considered. So, the communication between mentors of both institutions (of origin and of destination) is essential, before and during the SM.

Among the aspects that could be agreed upon, we find:

- Subjects that the pupil can study according to matters such as previous knowledge required and his organization (duration and location of the school year).
- Required skills that enable to attend to professional practice activities
- Minimum content the student must get at the university of destination for not falling behind or having difficulties to continue studying at the university of origin.
- Academic organization: theoretical classes, practical works and Supervised Professional Practice.

## Educational guidance strategies in the case of undergraduate pupils

- Academic requirements that students have to accomplish at the university of origin.
- Course spaces: school lecture hall and / or attendance to municipal and / or provincial institutions where the Supervised Professional Practices are carried out (schools, hospitals, etc.).
- Bibliography.
- Promotion systems: evaluations.

As before mentioned, if working to strengthen an inter-institutional network, counselors from both institutions (of origin and destination), can assist advising teachers, so the unknowing would not cause students abandonment or disappointment.

When thinking of the joint with who are in charge of the school academic areas we consider relevant to take into account, among other topics, the development of knowledge, activities and projects related to psychological investigation and extension. In that sense, we consider favorable the inclusion of the SM pupils into non mandatory activities, such as investigation and/or extension projects, inclusion in congresses or lectures of their interest organized by UNLP or by the School of Psychology.

Student mobility implies the possibility to strengthen the relation of work and action among the higher education institutions and to provide pupils of greater cultural integration, knowledge expansion and the development of joint spaces among the actors involved (pupils, teachers, mentors, authorities, etc.).



## ORIENTANDO E INCLUYENDO POBLACIONES VULNERABILIZADAS

### Proceso de Orientación Vocacional en el Bachillerato Popular Trans Género Mocha Cellis

Nora Julia Kanje <sup>1\*</sup>

#### Resumen

El trabajo plantea una propuesta de orientación vocacional que se llevó a cabo en el Bachillerato Popular Trans género Mocha Cellis, en el año 2014.

Es propósito promover la reflexión respecto de la población trans en términos de inclusión socio educativa y contribuir a la visibilización de las dificultades que atraviesa.

Así mismo, la propuesta invita a los orientadores a la reflexión respecto de sus propias elecciones; de los modos de pensar a las poblaciones trans; y a asumir el diseño de abordajes orientadores éticos.

**Palabras clave:** Inclusión, género, ética, hospitalidad, vulnerabilización.

*“Pensar es siempre pensar de otro modo, y por eso es necesario producir una ruptura, hacer visible y enunciable otra cosa. [...] “La verdad no es, acontece como resultado de un cruzamiento de fuerzas, y es ante todo producción de sentido y de valor”. Gilles Deleuze.*

Este trabajo da cuenta de las acciones realizadas en términos de orientación vocacional dentro del Bachillerato Popular “Trans Género Mocha Cellis”, de CABA, durante los últimos meses del ciclo lectivo del año 2014.

Dichas intervenciones se realizaron en el marco de un convenio entre el Bachillerato y la Cátedra de Orientación Vocacional de la Carrera de Psicología de la Universidad Maimónides. Se concretó a posteriori de una demanda que plantea una colega de la Carrera de Trabajo Social (UBA) quien estaba realizando una pasantía dentro del Bachillerato. El mismo, es la primera escuela en el mundo con perspectiva de género abierta a su vez a todo alumnado que desee cumplimentar

---

\* Coordinadora Área Inclusión-Discapacidad en APORA (Asociación Profesionales de la Orientación Vocacional República Argentina). Docente Cátedra de Orientación Vocacional, Carrera Psicología, Universidad Maimónides. E-mail: [norakanje@gmail.com](mailto:norakanje@gmail.com)

su escolaridad media. Aunque no exclusivamente, pero sí mayormente la población que asiste es trans.

Este proceso fue realizado con la Docente Titular de la Cátedra de Orientación Vocacional de la Universidad Maimónides Lic. Adriana Gullco quien coordinó y con quien se realizó conjuntamente esta intervención. La citada profesional asumió los primeros intercambios con el Bachillerato gestionando también espacios para la supervisión de la tarea que contó con el asesoramiento de la Lic. Sandra Borakievic quién llevo a cabo valiosos aportes, tanto durante el proceso como a posteriori analizando lo realizado y generando estimaciones, hipótesis y propuestas a futuro. Fueron supervisiones en el marco de la investigación que realizaba la citada profesional *Diseño e implementación de dispositivos grupales para elucidar los mecanismos de desigualación de las diversidades eróticas, amorosas, conyugales y parentales contemporáneas*; perteneciente al Programa de Extensión, Cátedra I de Teoría y Técnica de Grupos, Facultad de Psicología, UBA (referencia).

### **I) El proceso de orientación vocacional. O... ¿“Los procesos”?**

Dar cuenta del proceso de orientación que se llegó a realizar, implica cuanto menos enfocarlo desde tres perspectivas.

a) Cronológicamente hablando, el primer proceso fue para quienes lo asumimos como orientadores y -valga la reiteración- consistió precisamente en “procesar” esta demanda. En principio, escucharla, pensarla -de otro/s modo/s, al decir de Deleuze- y expresar el deseo de elegirla optando -o no- por encargarla.

Discernimientos que se dieron en el marco de lo personal y en el institucional de la cátedra que conformábamos. Más allá de los tiempos e instancias que para cada quien implicó, finalmente se eligió dar respuesta y diseñar intervenciones en función de la demanda recibida.

Desde lo personal la circulación y el trabajo realizado en diversos espacios educativos especiales y especiales incluidos en común de formatos varios, me permitió ubicar al Bachillerato en cuestión como un ámbito escolar más considerando sí su especificidad y la necesaria imperiosa de colaborar con su visibilización. Espacio educativo formal donde no sólo es posible sino que se debe realizar orientación vocacional, tal como lo menciona la Ley Nacional de Educación N°26206, en sus artículos e incisos referidos a escuela secundaria.

Ello conjuntamente con la comprensión de que la orientación vocacional involucra un proceso de aprendizaje respecto de sí mismo, respecto de posibilidades propias y de las que el entorno ofrece. Es decir un proceso de

aprendizaje para poder elegir desde el propio deseo, todo lo cual confluyó a la hora de asumir realizar la intervención.

Este posicionamiento se sustenta en una perspectiva ética –y no moral en tanto consecuentemente normativa- la cual al decir de Skliar alude a las existencias de otros. Ética que tiene que ver con poder abrir un lugar dentro de la norma para que surja precisamente, otro. (Skliar Carlos; 2015; págs. 6 y 7)

De eso se trató, en definitiva, de hacer propio el posicionamiento de una escucha atenta, ética, ni más ni menos como lo haríamos con cuales quiera sean los consultantes a quienes nos proponemos acompañar en sus recorridos vocacionales, atendiendo a la especificidad y contextualización de sus vivencias y relatos.

Posicionamiento que se vincula fuertemente con el concepto de inclusión en tanto éste tiene como condición, cuanto menos necesaria, lo ético en el sentido antes señalado.

Estas conceptualizaciones sustentaron por lo tanto la intervención en cuestión, en tanto implican que todo sujeto es sujeto de derecho, tanto como que todo sujeto es sujeto deseante, más allá de las vulnerabilizaciones que lo atraviesen.

Ambas cuestiones, ser sujeto de derechos y de deseos otorgan condiciones de posibilidad para que se produzca una intervención inclusiva – también la de orientación- e involucra la convicción de que nuestras acciones con el otro son susceptibles de constituir una experiencia que produce subjetividad.

Sin dudas también, resulta pertinente - aunque obvio tan necesario de explicitarlo- hacernos cargo es decir, no soslayar, que cuales quiera sea la consulta y el/la consultante, los orientadores estamos atravesados por nuestras propias limitaciones. Es esperable, entonces, que contemos siempre con disponibilidad actitudinal y conceptual para revisar y supervisar cuidadosamente cuánto nos impactan, en la orientación que se esté coordinando, cualesquiera sean las vulnerabilizaciones que la consulta involucre.

b) El segundo proceso, siguiendo un orden meramente cronológico a los fines instrumentales del relato, remite a lo que realmente se llevó a cabo.

También aquí adquiere sentido el plural utilizado en el subtítulo. Se trata de los procesos que recorrieron cada uno de los integrantes del grupo. Procesos respecto de los cuales -inferencias mediante y posibles por los distintos modos de respuestas que los participantes fueron dando- en tanto confidenciales no es posible explayarse.

El proceso objetivamente hablando, se inició con entrevistas a la Conducción y referentes de la Escuela la cual se enmarca dentro del Ministerio de Educación

de GCBA como UGEE, esto es Unidad de Gestión Educativa Experimental. Los alumnos egresan luego de tres años de cursada con el título de Perito Auxiliar en Desarrollo de Comunidades.

Dicha instancia giró en torno de objetivos y de las consecuentes tareas que se requerían para concretarlos. El clima fue sumamente cordial; de agradecimiento y valorización por la respuesta y propuesta ante lo solicitado.

Los destinatarios serían los estudiantes del tercer año, y primeros egresados - 1ª cohorte que estimaron estaría integrada por dieciocho / veinte - ya que el Bachillerato había comenzado a funcionar en el 2011. Se dejó abierta luego, la posibilidad de participación a los cursantes de 2º año. La institución se comprometió a difundir internamente a través de sus redes virtuales – de acceso sólo para la comunidad del Bachillerato - y con anuncios en cartelera, los talleres que se llevarían a cabo. Los mismos se plantearon con carácter de optativo y lógicamente, fueron organizados en horarios y día considerados factibles para los estudiantes.

La escuela refirió durante ese encuentro- estar atravesando una de las etapas de ausentismo, habituales en determinadas épocas del año escolar, que tiende a revertir cuando se aproximan los exámenes que permiten acreditar y certificar estudios. El equipo de Orientación, con el que cuentan, se centra en promover la continuidad.

Recorridos personales en lo profesional permiten decir que esta característica es absolutamente compartida con todas las organizaciones escolares con formatos flexibles e inclusivos. Probablemente porque los estudiantes saben que si bien el porcentaje de asistencia es condición necesaria, administrativamente junto con la apropiación de conocimientos, saben también que la comunidad educativa hará todo lo posible para justificar de algún modo las ausencias, sin desmedro de la calidad de aprendizajes. Ello, con el sólo propósito de coadyuvar a la consecución de estudios y a la concreción de metas. De modo tal que en todos los establecimientos “inclusivos” se arbitran instancias de recuperación con distinto formato que garanticen la continuidad y terminación de estudios.

Las poblaciones que a dichos establecimientos concurren están precisamente atravesadas por fuertes vulnerabilizaciones que devienen en la dificultad de sostener procesos, cualesquiera sean ellos. En el caso del Bachillerato Mocha, puntualmente, los estudiantes registran problemáticas de salud muy frecuentes y de distinto grado de compromiso, con severos obstáculos -más aún que lo que puede sucederle a cualquier otro ciudadano- para acceder a una atención en salud pública que sea solvente; precariedad y marginalidad habitacional y laboral; y además, son muy significativas -conocidas muchas de ellas e invisibilizadas otras- las situaciones de violencia de género que sufren.

Otra característica que homologa al Bachillerato respecto de otras instituciones inclusivas, es que ellas en general están abiertas a toda la población, más allá de ciertos requisitos para ingresar que en principio enuncien -que en el Bachillerato Mocha no se dan- Por ejemplo, las escuelas de Reingreso de CABA, creadas para alojar jóvenes a partir de los 16 años y que además hubieran estado cuanto menos un año sin escolaridad, llegan a alojarse, en su fuerte convicción inclusiva, otros jóvenes que concurren solicitando inscripción por no sentirse suficientemente alojados en sus escuelas de origen. Incluso en ocasiones solicitan la inscripción en otra escuela, como la de Reingreso, por situaciones de embarazo no obstante regir la Ley ESI- de Educación Sexual Integral-. Son precisamente las coordinadoras del Programa de Alumnos Padres y Alumnas Madres quienes sugieren este cambio. El Bachillerato Mocha no explicita requisito alguno, con lo cual, acuden jóvenes y adultos que en ese momento o en otros de sus vidas, sintieron fuerte desarraigo de los ámbitos escolares, quedaron por fuera de ellos y no pudieron construir su lugar de alumnos. Así, queriendo completar la secundaria, eligen el Bachillerato Mocha, y en ocasiones, aunque no siempre, aducen que es por cercanía al hogar.

En cuanto al desarrollo de la intervención, se inició con un primer encuentro grupal dentro de una hora de clase cedida por su docente quien también participó de la actividad con los potenciales participantes. Se trataba de alumnos de tercer año, pero se invitó a otros- de 2º año- que estaban en ese momento en la institución.

Fue planteado a modo de primer contacto, para presentarnos e informar nuestro quehacer; escucharlos en sus expectativas y respuestas frente a lo planteado; conocer lo que pensaban en torno a lo vocacional y/o al “qué hacer” al concluir la escuela,

Para ello tras las presentaciones personales de todos los presentes, se promovieron dinámicas lúdicas intercalando con información pertinente, conforme surgían preguntas vinculadas a carreras, ámbitos de estudio- instituciones- y profesiones.

Al finalizar se conformó un primer listado de quiénes deseaban integrar los talleres, el cual luego se modificó, con la difusión realizada por la escuela y por cambios de decisión de algunos alumnos.

Se había acordado una agenda de trabajo con los referentes durante la reunión previa, la cual en términos generales se comunicó a los estudiantes a los efectos de acordar horarios y próximo encuentro.

No obstante, el desarrollo sufrió a posteriori variantes ya que así - como en toda escuela sucede y esta no tenía por qué ser la excepción- allí también surgieron imponderables o situaciones no debidamente previstas: salidas educativas que aunque planificadas tuvieron que modificar fechas y horarios. Otra situación



que generó cambios fue el Encuentro Nacional de la Mujer -en otra provincia- al que muchos de los estudiantes participaron. Estas variables “fijas” circularon por el proceso, el cual debió ser permanentemente pensado, leído y adecuado.

Nuestra intervención contempló realizar -entrevistas individuales- en el marco de una plena confidencialidad que fue claramente explicitada- con quienes manifestaran su deseo de participar de los talleres. Las mismas se realizaron aprovechando esos días y horarios en que algunas ausencias por las razones antes señaladas no hicieron posible el inicio de las actividades grupales, cumplimentándolas en encuentros posteriores.

Estas entrevistas se pensaron haciendo foco en dos cuestiones: obtener información significativa sobre la trayectoria de vida y expectativas de futuro que pudieran resultar sensibles para la elección vocacional; y en el generar un lazo de confianza entre entrevistados y profesionales.

El encuentro grupal, esto es, el primer taller -del que participaron nueve alumnos- se concretó finalmente y de un modo u otro se volvieron a explicitar los objetivos y contenidos que inicialmente organizaron el abordaje en cuestión, deseos, vocaciones, proyectos posibilidades, estudio, trabajo.

Todo ello en términos generales circuló sistemáticamente a modo de encuadre atravesado éste a su vez por la confidencialidad especialmente mencionada cuando se trabajó individualmente.

En esas entrevistas individuales se les había solicitado que escribieran sus autobiografías. Algunas de ellas fueron leídas, comentadas en ese primer taller provocando reflexiones y conmoviendo tanto por la fortaleza evidenciada en sus trayectos de vida, recursos y potencialidades como por el sufrimiento, en instancias varias, del que daban cuenta.

Por un lado, los objetivos propuestos fueron lograr que los estudiantes:

- aprecien la posibilidad de ejercer un modelo protagónico de elecciones posibles, sobre la base de la indagación y la reflexión.
- conozcan el abanico de posibilidades de estudio superior a su alcance.
- anticipen la posibilidad de capacitaciones y salidas laborales.

Para llevarlos a cabo, se propusieron las siguientes dinámicas y/o técnicas:

- propuestas grupales lúdicas.
- selección individual de recortes / notas de periódicos y reflexión grupal sobre el abanico de carreras relacionadas a esos recortes.
- producciones escritas individuales que compartieron con sus compañeros.

- utilización de guías de información de diversa procedencia.
- búsquedas virtuales.

Los contenidos en torno de los cuales dichas dinámicas giraron fueron:

- expectativas de futuro.
- lo vocacional como construcción social.
- información de carreras. ¿qué carreras existen? ¿me puedo imaginar estudiando en una institución de educación superior?.
- búsquedas de datos necesarios: lugares y requisitos de cursada.

Multiplicidad de cuestiones surgieron en estos encuentros, entre las cuales por lo significativo y a modo de síntesis se destaca el siguiente “hallazgo”, que lo fue también para nosotros como orientadores.

Se trata de que en la búsqueda virtual para acceder a la carrera de Instrumentadora Quirúrgica- deseo expresado por una de las alumnas- se encontró en las páginas web de la Universidad de Buenos Aires explicitado puntualmente, entre otros requisitos :

“sexo femenino exclusivamente (por razones de infraestructura)”.

Más allá de que a la fecha no figure así y/o que en otros recursos impresos respecto de carreras actuales no se expresen esas condiciones para ingresar, fue muy movilizador encontrar estos requisitos fundamentados en razones que aluden a que sólo se cuenta con sanitarios para población femenina. Y que ello devenga en obstáculo para ingresar cuando no hay pertenencia a ese género, el femenino.

Impacto mediante que genera este requisito, en el contexto del Bachillerato Mocha donde los sanitarios que existen son utilizados indistintamente por todos.

Habiéndose previsto y acordado seis encuentros, se concretaron cuatro con disminución y discontinuidad notable de presencias, exceptuando una alumna siempre presente.

Las ausencias se fundamentaban en situaciones de enfermedad de varios días; o por otras tareas que debían hacer en ese horario; ausentismo eventual en ese día a la escuela; haberse retirado antes; o bien, problemas de mayor complejidad que requerían resolver con cierta inmediatez y por lo tanto ampliamente justificados, como por ejemplo dónde dormirían esa noche, por haber perdido el alojamiento del que disponían.

De modo tal que la discontinuidad para sostener la escolaridad en curso, en sus distintas modalidades se observó sistemáticamente: sea a nivel “macro” -tomando

en cuenta todo el ciclo lectivo por las ausencias que antes se mencionaron- o bien en lo “micro”, es decir, en el marco de una propuesta acotada en el tiempo como lo fue este proceso.

No obstante lo dicho, la disposición y actitud de todos cuando estaban presentes era de gran valoración del espacio; con mucha disposición a hablar de sus cuestiones más dolorosas; con énfasis en las expectativas que la pertenencia a la institución, el Bachillerato Mocha- y con nuevas legislaciones vigentes mediante- les generaba para poder iniciar y encarar otro tipo de vida.

A su vez, en el cuarto taller se incorporaron dos estudiantes que nunca habían participado y lo hicieron muy activamente.

Durante todas estas propuestas y más allá de las diversas modalidades e intensidades personales, surgieron expresiones vinculadas al deseo de seguir estudiando; a la imperiosa necesidad de conseguir trabajo digno; y, con variantes propias de cada uno de los integrantes, manifestaron gran apertura y frontalidad respecto de las propuestas brindadas por quienes coordinábamos el proceso.

Lo hicieron a través de relatos de vida escritos que leyeron y compartieron grupalmente; o a través de dibujos; completamiento de frases que se les propusieron; con su lectura y reflexiones compartidas en grupo; con canciones y numerosas expresiones “simplemente” verbalizadas de gran contenido emocional y movilizador para todos.

Más allá del interés y agradecimiento expresado de diversos modos, en términos generales no quisieron- ¿o no pudieron? comprometerse en fijar nuevos horarios de encuentros, ni aún individuales, instancia que también se les ofreció.

La inminente finalización del año escolar (noviembre); los preparativos de un evento celebratorio de la historia de la escuela y sus logros; la preparación de un video institucional, y fundamentalmente del acto de colación, por otra parte, les resultaban sumamente convocantes.

Salvando las distancias, cuando se trabaja con estudiantes del último año de cualquier escuela secundaria, sabemos que los viajes de egresados y los festejos propios del cierre los absorben y retrotraen absolutamente. No se encuentran en el mejor momento para reflexionar acerca de elecciones futuras. Es etapa en que a pleno se sienten “por última vez” estudiantes...más allá de que luego sigan carreras universitarias o estudios superiores ¿Por qué no sucedería allí?

Lo anterior dicho, no implica soslayar en lo más mínimo la especificidad del contexto y la diversidad abismal reinante, plasmada en historias de vidas sufrientes y complejas, atravesadas mayormente por situaciones impensables

– para la mayoría de nosotros- por los modos en que sobrevivían y afrontaban la cotidianeidad. . Siendo necesario reconocer que ese espíritu de fin de año escolar y de fin de escolaridad secundaria, también les “perteneía” y era probablemente uno de los pocos espacios en que podían ejercer este rol “festivo” “celebratorio” de estudiantes, de “adolescentes”- más allá de la edad que tuvieran- en un ámbito que tan dignamente los alojaba.

Fue el mismo espíritu conmovedor y gratificante que inundó la ceremonia de graduación, realizada en el Ministerio de Educación Nacional, en que cada egresado recibió su diploma, y al que fuimos cordialmente invitadas.

Durante y a posteriori de los talleres realizados se ofrecieron a los referentes institucionales, espacios de evaluación respecto de lo producido; así como propuestas potenciadoras para el siguiente ciclo lectivo -el trabajo con los tutores, por ejemplo- . Sólo se concretaron algunos de esas reuniones pero no prosperó lo planteado, pues no dieron respuesta.

c) Finalmente un tercer “proceso” deviene -a modo de desafío- al abordar la re significación y re visión -en un diríamos, volver sobre lo ya visto- mediando el tiempo transcurrido, con el cual surgen nuevos sentidos respecto de lo realizado y vivenciado. Volver a pensar lo que inicialmente ya había sido pensado de otro modo y precisamente por lo cual se pudo encarar.

La vigencia de la vulnerabilización que a la población trans sigue atravesando y golpeando dolorosamente- más allá de logros y avances de tibio impacto- sigue otorgando(nos) razones para colaborar en la orientación vocacional de las poblaciones trans y para promover que estos espacios efectivamente se concreten.

### **II) Algunas conceptualizaciones y reflexiones para continuar profundizando en el marco de la orientación vocacional inclusiva**

La Dra. Diana H. Maffía planteaba en el marco de una conferencia (2007) que género implica el modo con el cual cada grupo humano interpreta la sexualidad humana. Destacaba también que se lo determina al nacer en relación directa con la genitalidad. Ello de por sí genera ambigüedad que se agudiza aún más cuando en ese momento, el del nacimiento, hay presencia – más comúnmente de lo que se conoce- de ambos genitales- Sostenía también que era en el ámbito educativo donde la población trans siente y sufre la mayor discriminación.

Acordando plenamente con estas últimas afirmaciones, se diría no obstante que los relatos de los estudiantes del Bachillerato Mocha- en sus avatares cotidianos sea por tener o no tener trabajo “digno”- nos permiten pensar y tener bien

presente que también son fuertemente discriminatorias las experiencias en el ámbito laboral.

Este posicionamiento discriminatorio más generalizado de lo que muchos de nosotros deseamos exista y que nos atraviesa en algún u otro sentido a todos, nos lleva a reflexionar en relación al concepto de hospitalidad planteado por Carlos Skliar quien lo utiliza remitiendo a lo etimológico y vincularlo con que supone y refiere a la virtud de quien hospeda peregrinos, al alojamiento y atención de sus necesidades que se le brinda. (Skliar, 2015, pág. 27)

Educar hospitalariamente hablando, es entendido por Skliar como un sentir y pensar ya no, o apenas, la propia identidad, sino otras formas de vivir y convivir.

Reflexionar al respecto, continúa Skliar, implica cuestionar los modos de relación que habitamos y que nos habitan, y es asumir la dificultad que involucra el intento de ese cuestionamiento dado el inhóspito espacio de cotidiana in-comunión en que estamos inmersos. (Skliar, 2015; pág. 27 a 34)

Se trata también, plantea Skliar, de la ambigüedad (Skliar, 2015, pág. 29 y 30) que la hospitalidad involucra: por un lado es recibir, acoger al otro sin ponerle condiciones. Y al mismo tiempo habilita un espacio de poner al otro en la necesidad de responder, dar sus nombres, presentarse, y hasta de pedir ser *hospedado*, con lo cual, se termina ejerciendo la hospitalidad desde un lugar de poder. El poder, en definitiva, de poner en cuestión al otro.

Se trata de la complejidad -paradigma mediante- tal como lo planteó Morin. (Morin, 2007, pág. 13, 93;125)

Pero por complejo que resulte no deviene precisamente ser tema menor el pensar cuánto habría que potenciar y profundizar respecto de lo que una actitud hospitalaria implica y cuán atravesado están ambos ámbitos, el de salud y el de la educación por ella así como los respectivos espacios de poder que en ellos se juegan. Sea para propiciar una mayor retención escolar satisfactoria que desde ya no sólo es necesaria respecto de población trans sino de toda la que circula por la enseñanza media. O bien, sea para constituirse -de modo efectivo- los servicios de salud en el ámbito "hospitalario" que dignamente toda población se merece cuanto menos lo justificaría.

Más aún, siendo altos los índices de mortalidad prematura de la población trans: alrededor de los treinta y cinco años.

Cuánto por hacer al respecto, desde la tarea orientadora vocacional que al interior de las instituciones -legislaciones vigentes- debe desarrollarse y formar parte de la planificación formal -léase, proyecto escuela- de cada institución.

Stern plantea la estigmatización como producción comunitaria (Stern Fernando, 2005 pág. 182) y ahonda en las causas que la promueven. Excede los límites de este trabajo profundizar al respecto, pero su mención, la del estigma, resulta necesaria, en tanto indudable obstáculo y barrera para la inclusión en general y para la construcción de una sociedad hospitalaria.

Lo planteado por Ana M. Fernández al enfatizar respecto de poblaciones vulnerabilizadas -ya no vulnerables- (Fernández, 2013, pág. 7 se articula solidariamente con lo antes dicho. Y se estima sumamente importante tenerlo presente para todo abordaje inclusivo. Fernández sostiene que la visibilización de las diversidades sexuales promovió la desnaturalización del orden sexual propio de la Modernidad y consecuentemente de las respectivas modalidades específicas de producción de identidades sexuales. (Fernández, 2013 pág. 21). De este modo Fernández señala respecto del disciplinamiento en dos sexos, quedó bajo interpelación en tanto inscripto en una lógica binaria en que la diferencia es entendida como enferma y peligrosa. Por ello propone el paso de la diferencia a las diversidades, más aún a la multiplicidad de expresiones que hacen a la diversidad sexual. (Fernández; 2013, pág. 21 a 26)

Parecería necesario que seamos cuidadosos con el sentido que otorgamos a los conceptos y a las palabras con que ellos se enuncian. Resulta interesante que por su parte Skliar desarrolla el concepto de diferencia- de hecho uno de los textos recientes de su autoría se titula "*Pedagogía de las diferencias*"- otorgándole a la "diferencia" el valor, podría decirse, de ser generadora de identidad. Es la diferenciación con el otro la que coadyuva en la construcción de procesos identitarios. Más aún, Skliar plantea cuánto priorizamos -obsesivamente sostiene- a los diferentes por encima de las diferencias, minimizándolas o soslayando su importancia en la construcción de subjetividad. (Skliar, 2008 pág. 9). Diferentes cualesquiera que sean: tercera edad; inmigrantes; negros; trans; etc. al punto de que sentimos que no podemos acercarnos a ellos humanamente -por así decirlo- si no somos expertos, técnicos en cada una de las temáticas que los involucran: género; discapacidad intelectual; etc. (Skliar, 2008, pág. 249)

En definitiva, y dado que de "procesos" se trata, sabemos que es necesario dar tiempo para generar demanda y procesar las experiencias. Estamos profundamente agradecidas por la apertura que el Bachillerato Mocha tuvo para que se pudiera desarrollar lo referido y se asume las dificultades y movilizaciones que puede generar nuevos encuentros, que a la fecha se siguen propiciando aunque no concretados.

Se vivenció intensamente cuanto sufrimiento circula por el Mocha, pero también cuanta lucha respaldando cada logro; cuánto saben capitalizarla en la certeza de que siguen pensando de otro modo y otros modos.

Esta experiencia constituyó un primer y enriquecedor encuentro – verbalizado no sólo por quiénes estuvimos a cargo sino por todos los estudiantes que participaron y por sus referentes institucionales.

Tal vez, se trate de hacernos cargo – para quienes lo consideremos yelijamos – de seguir pensando – necesariamente de otro modo- y asumir también el desafío de generar desde el ámbito de la orientación vocacional condiciones, para que se vuelvan escuchar nuevos pedidos de intervención en espacios trans y seguir respondiendo a ellos, sobre todo, éticamente.

Enviado: 14/11/2017

1° revisión : 14/12/2017

2° revisión: 16/04/2018

Aceptado: 23/05/2018

## Referencias

- Deleuze G. <https://agrippi.wordpress.com/2014/04/18/la-imagen-del-pensamiento-en-gilles-deleuze-tensiones-entre-cine-y-filosofia/>
- Fernández, A. & Siqueira Peres, W. (2013). *La diferencia desquiciada. Géneros y Diversidades Sexuales*. Buenos Aires: Biblos.
- Fernández, A. (2013). *Jóvenes de vidas grises. Psicoanálisis y Biopolíticas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gullo, A.; Kanje N. (2016) "Orientación Vocacional en un bachillerato trans género" trabajo presentado en el *XVIII Congreso Argentino de Orientación Vocacional*. APORA [www.apora.org.ar](http://www.apora.org.ar)
- Maffía, D. (2007). Conferencia "La construcción de la identidad sexual. Complejidades y desafíos" en el marco del Curso: *Sexualidad, géneros y derechos. Construcción de subjetividad y cultura* del Consejo de los Derechos de niñas, niños y adolescentes. GCBA. Buenos Aires, Abril –junio 2007.
- Morin, E. (2007). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Skliar, C. (2016) Conferencia a distancia: Educar a cualquiera y a cada uno. 3ª edición [www.xpsicopedagogia.com.ar](http://www.xpsicopedagogia.com.ar)
- Skliar, C. & Téllez M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Stern, F. (2005) *El estigma y la discriminación. Ciudadanos estigmatizados, Sociedades lujuriosas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ley de Educación Nacional N° 26206.
- Ley Educación Sexual Integral N° 26150





## GUIDING AND INCLUDING VULNERABLE-DRIVEN POPULATIONS

### Process of Vocational Guidance in the Transgender Popular Mocha Cellis High School

Nora Julia Kanje<sup>1\*</sup>

#### Overview

The work presents a vocational guidance proposal that was carried out in the Transgender Popular “Mocha Cellis”, High School in 2014.

The intention is to promote reflection on the transgender population in terms of social and educational inclusion, and contribute to give visibility to the difficulties they experience.

The proposal invites counselors to reflect on their own choices; such as the way to think about transgender population; and to assume the design of ethical guiding approaches.

**Key words:** Inclusion, gender, ethics, hospitality, vulnerable-driven.

*“Thinking is always thinking differently and thus it is necessary to produce a rupture, making visible and enunciating another thing.” [...] “Truth is not such, it occurs as the result of an intersection of strengths, and it is, above all, the production of sense and value.” Gilles Deleuze*

This work mentions the actions carried out in terms of vocational guidance within the Transgender Popular Mocha Cellis High School, in the City of Buenos Aires, during the last months of school year 2014.

Such interventions were done in the context of an agreement between the High School and the Course of Vocational Guidance of the School of Psychology of Maimonides University. It was carried out *a posteriori* to a colleague’s demand from the Social Work Course (UBA) who was doing an internship within the mentioned High School. The Mocha Cellis is the first school in the world with

---

<sup>1</sup> Coordinator in the Inclusion-Disabilities area at APORA (Argentine Association of Guidance Professionals in the Argentine Republic). Professor of Vocational Guidance, Career: Psychology, Maimonides University. E-mail: norakanje@gmail.com

an open gender perspective; moreover, it includes any student who wishes to complete *their* High School. Though not exclusively, the population attending this School is mostly transgender.

This process was carried out together with the Full Professor of the Vocational Guidance Course in Maimonides University, who coordinated it and with whom this intervention was accomplished, Prof. Adriana Gullco, B.A. Prof. Gullco started the first exchanges with the abovementioned High School, also managing instances for the supervision of the task. To that end, Ms Sandra Borakievic, B.A., highly contributed as well, both during the process and after its conclusion, analyzing what had been done and generating estimations, hypothesis and proposals for the future. These supervisions were generated in the context of Ms Borakievic's investigation: Design and Implementation of Group Tools to Clarify Mechanisms of Inequalities of Erotic, Loving, Conjugal and Parental Contemporary Diversities, pertaining to the Extension Programme, Course 1 Theory and Group Techniques, School of Psychology, UBA.

### **A) The process of vocational orientation. Or... "The processes"?**

To refer to the process of guidance done implies, at least, to focus on it from three different perspectives. Chronologically speaking, the first process was directed to us, the professionals who assumed the task as guides and, redundantly, it consisted on the "processing" of the demand received. At the very beginning, listening to it, thinking about it- from different point/s of view, as Deleuze says, and expressing our will to face or not the challenge of working on this activity.

This reflection was done both personally and institutionally within the course we were part of. Not considering the times and instances implied to each of us, it was finally decided to give a positive answer and design actions according to the request received. From the personal point of view, the participation and work done in diverse Special educational centre<sup>2</sup> and "Special" included in ordinary schools of various formats, gave me the chance to consider the mentioned High School just as another school, but it led me to think deeply about its specificity and the extreme need of collaborating to the aim of making it visible.

A formal school where it is not only possible to carry on vocational guidance but where it must be done, as mentioned in our National Education Act No 26206, in its articles and sections referred to Secondary School.

---

2 NT: In Argentina, schools where students with disabilities and/or specific learning difficulties attend are called "Special".

This aspect was considered together with the understanding that vocational guidance involves in itself a learning process as regards one's own possibilities and those offered by the context. That is, a learning process to be able to choose listening to one's own will. All these considerations were decisive to accept the responsibility of taking action. This position is based on an ethical perspective – and not moral, as consequently regulated- which as Skliar mentioned, refers to the existence of others. Ethics related to being able to open a space within rules, so that, precisely, others can arise. (Skliar Carlos; 2015; pages 6 and 7)

Definitely, that was what the process was about; to make it one's own the positioning of an active listening, ethical, exactly the same as what we do with any of the students consulting those who decide to guide their vocational paths, taking into account the specificity and contextualization of their experiences and stories.

Positioning which is strongly related to the concept of inclusion, with this having the condition, at least necessary, of ethics in the above mentioned sense. These conceptualizations were the base of the referred action, meaning that every subject is a subject who holds rights, the same way that every subject is a wishing subject, not considering how vulnerable-driven they may be.

Both aspects, having rights and wishes grant possibilities to offer an inclusive intervention (in guidance, as well) and involves the certainty that our actions with the other will possibly constitute an experience producing subjectivity.

No doubt it is also pertaining, as obvious it might seem, to make it explicit and assume responsibility while doing so, that whichever the consultation might be and/or whoever the person consulting, we -the guides- are affected by our own limitations. It is expected, then, to have an attitude-and-concept availability to carefully revise and supervise how much the situation impact us within the guidance coordinated, no matter which the vulnerable-driven aspects the consultation involves.

b) The second process, following a mere chronological order to clarify the exposition, refers to what was actually done.

We hereby find sense to the plural used in the subtitle (section A). It refers to the processes walked by each of the members of the group. Processes which are impossible to explain in detail due to confidentiality, taking into account inferences made possible by the different types of answers given by participants.

Objectively speaking, the process started with interviews to the Heads and School staff, which the Ministry of Education of the City of Buenos Aires named UGEE (*Unidades Gestión Educativa Experimental*, in Spanish. Experimental

Educational Management Unit). Students graduate after attending three years obtaining the Community Development Assistant Degree.

Such instance referred to the setting of objectives and the following tasks which were to be carried out so as to fulfill them. The atmosphere was definitely cordial, thankful and value was given to the answers and the proposal presented.

The participants of the activity would be third-year students and first graduates -first cohort- the number of which was estimated in eighteen/twenty students- due to the fact that the Secondary School had started functioning in 2011. Afterwards, the possibility of including students from second year was allowed. The Institution committed itself to spread the news through its virtual network, the access of which is private to the community of the school, also announcing on boards the different workshops offered. All of these were optional and they were logically organized with timetables adequate for students.

During this encounter, the school mentioned that they were going through a stage of absenteeism, usual during certain times of the year, which reverts when promotion and certification exam dates approach. The School Counselors who work at the High School, defined continuity as an aim to be achieved.

My personal experience allows me to say that this characteristic is absolutely shared by all school organizations with flexible and inclusive formats.

This might be the case because students know that, notwithstanding the attendance percentage is a necessary condition to get degrees -administratively speaking-together with the internalization of knowledge, their teaching-learning community will do anything possible to somehow justify the absences, without detriment of the quality of such knowledge. This is done with the only aim of helping them finish their studies and achieving objectives. So, in all "inclusive" schools, makeup instances with different formats are offered to guarantee continuity and the completion of studies.

The populations attending such schools are those crossed by strong vulnerabilities arising from the difficulty of sustaining processes, whichever they might be. In the case of Mocha High School, specifically speaking, students present very frequent health issues with a range of difficulty, facing severe obstacles, much more than those suffered by any other citizen with means, to have access to public health care in addition to precarious and marginal home and work. Moreover, the situations related to gender violence are very significant and well-known in some cases and turned invisible in others.

Another characteristic that defines the Mocha Cellis High School in respect to other inclusive institutions is that, in general, the latter are open to any person considering

certain previously announced requisites. These are not present at Mocha Cellis. For example, Re-entry Schools in the City of Buenos Aires, created to host students of age (above 16) who had been out of the schooling system for at least a year also accept, in their strong inclusive principles, other young people asking to be enrolled due to their feeling of not being accepted in their schools of origin. Some students even ask for enrollment in other schools, such as the Re-entry ones, because of being pregnant despite the fact that the ESI (*Educación Sexual Integral* / Integral Sexual Education) Act is valid. The coordinators of the Programme Father-Students and Mother-Students are the ones who proposed this change. The Mocha Cellis does not demand any special requisite, so that young people and adults can integrate its courses when they have felt a strong uprooting from their schools of origin, were left out and could not build a place as students. So, when wanting to complete their secondary school, they choose the Mocha Cellis and in occasions, though not always, they state it is due to proximity from its venue to their homes.

As regards the development of the action, it started with a first group meeting during school hours offered by their teacher who also participated in the activity with prospective participants. They were third-year students and some from second year invited because they were at the Institution at the time.

It was presented as a first contact to introduce each other and to tell them about our task; to listen to their expectations and answers to what was suggested; to know what students thought about vocation and/or “what-to-do” after completing their schooling.

To that end, after personal introductions of all attendees, game dynamics were proposed inserting pertinent information according to the questions made in relation to careers, school venues, institutions and professions.

When finished, we made a first roll of those who wanted to participate in the workshops, which was later modified due to school diffusion and changes in some students' decisions.

An agenda was agreed upon with the School staff during the previous meeting, which was announced to students in order to be able to define times for the next encounter. However, the plan suffered various changes for, as it usually happens in schools and this was not to be the exception, many unexpected or not duly considered situations arose: school outings which, although previously planned, had to change dates or times. Another event that generated changes was the National Women's Meeting, in another province, where many of these students participated. These “set” variables occurred during the process, which had to be permanently thought of, re-read and readjusted.

Our action considered the completion of individual interviews in the context of absolute confidentiality openly explicit to those willing to participate in the workshops. Such interviews were done during those times and dates when some members of the group were absent making it impossible to perform group activities and rescheduling them for future encounters.

These interviews were thought of focusing on two aspects: getting significant information about their life experiences and future expectations which might be sensitive for vocational choice; and to generate a bond of trust between students interviewed and professionals.

The group meeting, that is the first workshop where nine students participated, was finally done and somehow all the objectives and contents initially mentioned to start the process were explained again; wishes, vocation, projects, possibilities, study and work were mentioned.

All these aspects were systematically considered within a context protected by the confidentiality specially mentioned when working individually.

In these individual interviews, students were asked to write their bios. Some of them were read in that first workshop, giving place to reflection and moving all of us, both for the evident strength shown in their lifetime histories, resources and potentialities as for the suffering mentioned at different times.

On the one hand, the proposed objectives were that students:

- Appreciate the chance to be the main characters in their possible choices based on inquiry and reflection.
- Know the range of possibilities of higher-level studies at hand.
- Anticipate the diverse options of study and work.

To move onto them, the following dynamics and/or techniques were used:

- Group game proposals.
- Selection of newspaper cut-outs/ articles and group reflection on a range of careers related to those cut-outs.
- Individual written productions shared with their peers.
- Use of information guides of diverse origins.
- Virtual searches.
- Future expectations.
- Vocation as a social construction.
- Career information. Which careers exist; do I imagine myself attending an institution of higher-level studies?

- Seeking necessary information: venues and attendance requisites.

Multiplicity of questions arose during these encounters, among which the following “finding” was highlighted due to its significance even to us, guides throughout this process.

While virtually searching for requisites to attend the career of Surgical Instrumentalist – one of the students was willing to access to such career- we found out that in the UBA website it is expressly mentioned, among other requisites

“Women exclusively (due to conditions of infrastructure in such venue)”.

Not considering the fact that nowadays this caption does not appear or that the requisite cannot be found as a condition to be enrolled, it was very moving to read such statement based on the fact that there are toilets only for women. And that such a condition becomes an obstacle when not belonging to that gender, the feminine one.

The impact caused in the context of the Mocha Cellis High School was even higher considering that all toilets are gender-neutral.

Six meetings were planned and agreed upon; only four with a lower percentage and discontinuity of attendance were finally completed, except for a student who was always present. The absences were based on illnesses extending for several days; other tasks they had to do during those times; eventual absence at school that day; leaving before usual time of more serious problems which had to be solved immediately and of course fully justified, such as where they would sleep that night for having lost the lodging available so far.

So, we can say that discontinuity to sustain schooling in its different modalities was systematically observed: from a large-scale point of view considering the whole school year and from a small-scale point of view, in the context of a short-term proposal as this process has been, the type of absences abovementioned occurred.

However, the disposition and attitude of all participants when present resulted in great value to the space, with plenty of disposition to talk of even the most hurtful aspects of life, with emphasis on the expectations -arising from their feelings of belonging to the Mocha High School and under the light of new laws and regulations- of beginning and facing a different type of life.

Moreover, in the fourth workshop, two students who had not participated before attended actively sharing and working within the group.

During all these proposals and not considering diverse dynamics and personal intensity, many expressions of willingness to keep on studying were heard; the extreme need to get a worthy job and with the personal variations of each of the members of



the group, they expressed openly and very clearly their opinions in respect to each of the proposals offered by the professionals coordinating the process.

Students referred to their lives through written texts, read and shared within the group or through drawings; completion of phrases proposed; reading and reflection shared in group; songs and a number of expressions “simply” verbalized with great emotional and touching content for all of us.

Though students were interested and expressed thankfulness in different ways, in general terms, they did not want – or could not?- commit themselves to new timetables so as to reschedule meetings, not even individual ones, which were offered as well.

The imminent end of the school year (November), the preparations of a celebration of the school history and its achievements, the shooting of an institutional video and specially the graduation celebration were, on the other hand, extremely motivating for them all.

In spite of obvious differences, when you work with students attending the last year of their secondary school in any institution (*in Argentina*), it is well known that graduation trips and celebrations related to closure absolutely absorb and implicate them. They are not at their best time to reflect upon future choices. It is the stage when they fully feel themselves as students “for the last time”, not contemplating if they will continue studies of future university careers or higher-level ones or not. So why would this school be any different from the rest?

The above said does not imply we should ignore in any way the specificity of the context and the huge diversity found there, clearly seen in suffering and complex personal life histories, mainly affected by unthinkable situations for most of us, considering how they survive and face their daily life. It is important to mention that the end-of-the-year and closure of secondary schooling festive spirit also “belonged” to them and it was probably one of the very few spaces where they could perform this “festive”, “celebratory” role of students -of “adolescents”- without acknowledging their real age, in an environment that so nicely hosted them.

Likewise, that was the moving and gratifying spirit felt throughout the graduation ceremony, celebrated in the National Ministry of Education where graduates received their diploma, each at a time, and where we were cordially invited.

During and after the workshops, the members of school staff were offered assessment instances in relation to what has been done and enhanced proposals for the following school year- role of tutors, for eg. Only some of these meetings could be accomplished; the proposal did not flourish for no answer was received.

c) Finally, a third “process” results as a challenge when reconsidering the original significance and while re-reading in a kind of “*go back over what had already been seen*”, having time passed and with a new meaning given to what was done and livedthrough. Re thinking what was originally thought but from another perspective and, precisely, finding the reason why we had faced and handled the experience as done through this process.

Vulnerability suffered by the Trans population still exits and painfully hits, despite the soft-impact achievements and improvements obtained. It continues giving (us) reasons to collaborate and work on vocational guidance of Trans populations and to promote spaces effectively opened for them.

### **B) Some concepts and reflections to follow a profound study in the context of inclusive vocational guidance.**

Dr Diana H. Maffia expressed in a lecture (2007) that gender refers to the way in which each human group interprets human sexuality.

She mentioned that it is determined when born in direct relationship with genitivity. This generates per se ambiguity which deepens even more when, at the time of birth, there is a presence- more often than known to us- of both genitalia. She also stated that it is at school where the Trans population feels and suffers the biggest discrimination.

We fully agree with these last statements, adding that from the words of Mocha Cellis students it is analyzing their daily difficulties when trying to find -or not- a decent job when we can assume and express that their experiences in the working environment are also strongly discriminatory.

This situation of discrimination is much more generalized that most of us are willing to accept and we are all affected by it, one way or another. This makes us reflect upon the concept of hospitality presented by Carlos Skliar who used such term referring to its etymology when relating it to what implies and characterizes the virtue of those who hosted pilgrims, lodging and watching on their needs. (Skliar, 2015, page 27)

Skliar thinks that teaching with hospitality is a feeling and not just thinking about one’s own identity but it involves other ways of living and coexisting.

To reflect on that issue, Skliar continued, implies questioning the way we live and “are lived” in our relationships; it is to assume the difficulty to try this questioning considering the hostile space of non-communion in which we are immersed. (Skliar, 2015; pages 27 to 34).

According to Skliar, this issue also relates to the ambiguity such hospitality involves, (Skliar, 2015, pages 29 and 30): on the one hand, it means to receive and accept the other without conditions and, at the same time, it allows the presence of a place where the other has to give answers, mention their names, introduce themselves, even asking to be *hosted*, so that, in the end hospitality arises from a different position: that of power. Surely, the power of questioning the other.

This is all about complexity, as a paradigm, as Morin expressed. (Morin, 2007, pages 13; 93;125)

Complex as it may sound though, thinking about how to improve and deepen a hospitable attitude implies profound thought and it is not a minor subject. We must also consider that both areas, health and education, are directly affected by such an attitude together with the positions of power therein involved.

It would be justified whether it is to foster a stronger satisfactory school retention which does not only refer to the Trans population attending secondary schools, or to effectively constitute the health services in health care systems any respected population deserves; moreover considering the high rates of early death in the Trans population (about thirty- five years old).

There is so much to do to that end, starting with a vocational-guidance task in institutions (existing legislation) which should be developed and be a part of the formal planning –meaning the Institutional Project- of each school.

Stern mentioned stigmatization as community produce (Stern Fernando, 2005, page and referred to the causes which promoted it. This concept exceeds the limits of this work to study it in depth, but it is necessary to mention that of “stigma”, as, undoubtedly, an obstacle and barrier to inclusion, in general, and to the construction of a hospitable society.

What Ana M. Fernandez brought up when emphasizing on **vulnerable-driven populations** –no longer vulnerable- (Fernandez, 2013, page7) articulates in a caring way with what had been previously said. We consider absolutely important taking this expression into account in any inclusive approach. Fernandez stated that the visibility of sexual diversity promoted the denaturing of the sexual order itself, typical of Modernity and consequently of the specific characteristics of the production of sexual identity. (Fernandez, 2013, page 21). In this way Fernandez remarked that the disciplinary division into two sexes is being questioned as included in a binary logic where difference is considered as sick and dangerous.

That is why she proposed the transition from difference to diversities, even more considering the multiplicity of expressions referring to sexual diversity. (Fernandez; 2013, pages 21 to 26)

It would be necessary to be careful with the meaning given to concepts and words defining them. It is interesting to note that Skliar developed the concept of difference –actually, one of his most recent texts has “Pedagogy of the Differences” as its title, granting the word “difference” the value of “generating identity”. It is the differentiation from others what helps the construction of one’s-own-identity-forming process.

Moreover, Skliar considered how much we prioritize the different –he even used the term obsessively- above differences themselves, undervaluing or ignoring their importance in the construction of subjectivity. (Skliar; 2008, page 9). Different indicating whoever they might be: elderly people, immigrants, black population, Trans, etc. to the point that we feel we cannot humanly approach them if we are not experts, technicians in any of the subjects of study that relates to them: gender, intellectual disabilities, etc. (Skliar; 2008, page 249).

Last, and due to the fact that we are referring to “processes”, we know it is essential to give time to generate a demand and process the experiences.

We are deeply thankful for the openness shown by the Mocha Cellis High School so that the above mentioned could be developed and we understand the difficulties that might originate and how unsettling these encounters could be, evaluating that they are being proposed but not yet accomplished.

It has been certainly felt how much suffering circulates within the Mocha High School, but, at the same time, how strongly they are battling for each achievement, how much they profit from it with the certainty that they keep on thinking “differently” in one or many ways.

This experience constituted a first and enriching encounter- thus verbalized not only by those who were in charge of the experience but also by all the students who participated and school staff as well.

It is probably necessary for us, who consider it essential and choose to do it, to take responsibility for the thinking -differently no doubt- and to assume the challenge of generating from the area of vocational guidance actual conditions, so that demands fostering spaces for intervention in Trans environments are heard and, last but not least, to be able to give -above all- ethical answers.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA  
Facultad de Psicología

---

## **ORIENTACIÓN Y SOCIEDAD**

Revista Internacional e Interdisciplinaria  
de Orientación Vocacional Ocupacional

Volumen 18, N°2  
Ciudad de La Plata, 2018

“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.

# SUMARIO

## VOLUMEN 18, N°2

### **CUERPO CENTRAL ..... 161**

LENGUAJE CLARO, TRADUCCIÓN E IDIOSINCRASIAS DEL IDIOMA. APORTES PARA LA  
COMPRENSIÓN LECTORA

*PLAIN LANGUAGE, TRANSLATION AND IDIOSYNCRASIES OF THE LANGUAGE.  
CONTRIBUTION OF READING COMPREHENSION*

**Romina Marazzato Sparano ..... 163**

### **AVANCES EN INVESTIGACIÓN ..... 193**

EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROMOCIÓN DE SALUD EN ESCUELAS  
Análisis desde la gestión de la Dirección de Psicología Comunitaria  
y Pedagogía Social

*SCHOOL GUIDANCE TEAMS AND HEALTH PROMOTION.*

*Analysis from the direction of community psychology and social pedagogy's  
management*

**Javier Noriega ..... 195**

LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES DEL ÚLTIMO AÑO DE LA ESCUELA SECUNDARIA  
PARTICIPANTES DE GRUPOS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL.

Un estudio sobre las actividades de orientación que realizan

*AUTONOMY IN STUDENTS, ATTENDING LAST YEAR OF HIGH SCHOOLS, PARTICIPANTS OF  
VOCATIONAL GUIDANCE GROUPS. A study about guidance activities performed.*

**Quattrocchi, P.; Flores, C.; Cassullo, G.L.; Siniuk, D.; Moulia, L. & De Marco, M. .... 235**

### **RESÚMENES DE INVESTIGACIÓN ..... 263**

### **CONCLUSIONES CIO III ..... 275**

TERCER CONGRESO IBEROAMERICANO DE ORIENTACIÓN "VOCES DE LA  
ORIENTACIÓN EN IBEROAMERICA" EVENTOS CIENTÍFICOS

### **EVENTOS CIENTÍFICOS ..... 285**





**CUERPO CENTRAL**



## LENGUAJE CLARO, TRADUCCIÓN E IDIOSINCRASIAS DEL IDIOMA. APORTES PARA LA COMPRESIÓN LECTORA

*Romina Marazzato Sparano<sup>1\*</sup>*

*“Una traducción debe decir todo lo que dice el original,  
no decir nada que el original no diga,  
y decirlo todo con la corrección y la naturalidad  
que permita la lengua a la que se traduce.”*

**García Yebra**, *Metafísica de Aristóteles*

### Resumen

Un texto claro requiere mucho más que la aplicación de reglas sintácticas y fórmulas textuales prescriptivas, especialmente a la hora de resolver problemas en la articulación de ideas complejas o discrepancias sintácticas (y, por ende, de cosmovisión) entre idiomas. Eliminar la jerga, limitar el número de palabras en la oración y aplicar fórmulas de legibilidad resultan estrategias insuficientes. Una lectura metódica del texto fuente, con atención a las estructuras idiosincráticas empleadas y al flujo informativo del mensaje, permite seleccionar construcciones idiomáticas y estrategias de cohesión y coherencia conducentes a una mejor comprensión lectora del texto. Abordaremos, entre otras, diferencias en la expresión de manera y resultado y en el uso de clíticos entre el inglés y el español, la nominalización como estrategia de redistribución sintáctica y el uso de estructuras paralelas y reformulación de tema y rema como estrategias de reorganización informativa.

**Palabras clave:** lenguaje claro, traducción, comprensión lectora.

---

\* Master of Arts in Translation/Localization Management Program at the Middlebury Institute of International Studies at Monterey. Member of PLAIN: Plain Language Association International, member of ATA: American Translators Association (Leadership Council of the Science and Technology Division). E-mail: romilism27@gmail.com

## 1. Introducción

La traducción, entendida como transferencia del contenido de un texto en un idioma fuente a un idioma meta, implica la recreación lingüística de dicho contenido y la adaptación de factores formales y culturales concomitantes al texto. Dejamos de lado en este trabajo la disputa sobre domesticación y extranjerización (transparencia u opacidad del texto meta) como estrategias culturales de traducción, para concentrarnos en la traducción de textos informativos. Allí, el traductor es responsable de trasvasar el contenido con fidelidad conceptual al texto fuente y fidelidad lingüística al idioma meta.

El traductor ha de contar, pues, con conocimientos específicos de dominio, para hacer frente a las necesidades semánticas de la transferencia. Asimismo, el traductor debe tener un íntimo conocimiento de la redacción en lenguaje claro y de las características idiosincráticas de ambos idiomas de trabajo para hacer frente a las necesidades lingüísticas. En el presente trabajo, abordamos cuestiones estructurales que comportan juicios semánticos y presentamos estrategias de redacción que ayudan a la clara expresión de las ideas. Los ejemplos ilustrativos aparecen en el siguiente orden: original en inglés, traducción al español y versión corregida, indicando las traducciones problemáticas con un signo de interrogación (?) y la agramaticalidad con un asterisco (\*).

## 2. Lenguaje claro

El **lenguaje claro** apunta a ayudar al lector a **encontrar, comprender y utilizar información** relevante. Se basa en la atención a cinco pilares: la audiencia, el propósito, la estructura, el diseño, y, especialmente, la redacción del contenido según pautas de gramaticalidad, cohesión y coherencia.

El lenguaje claro surge como respuesta a las jergas burocrática, legal y técnica, tanto desde el ámbito gubernamental—para brindar información y acceso a servicios al ciudadano—como desde el ámbito privado—para responder a las necesidades y demandas del consumidor. Hoy en día, también apunta a zanjar brechas en las llamadas alfabetizaciones específicas (en salud, financiera, digital, etc.) y a promover la divulgación científica, especialmente necesaria en la articulación con la creación de políticas legislativas.

## 3. Dificultades de traducción

Los problemas de traducción surgen tanto de la redacción del texto original como de las posibilidades de expresión de los idiomas de trabajo. La **redacción**

debe ser clara y, para esto, debe responder a tres preceptos: **adecuación, gramaticalidad y conectividad**. En el siguiente ejemplo, cada oración es correcta si se la considera independientemente, e, incluso adecuada al público general al que se dirige. Sin embargo, cuando se consideran en su conjunto, hay un quiebre en la conectividad que el traductor debe resolver.

1. ● Guilt, vengeance, and bitterness can be emotionally destructive to you and your children. You must get rid of them.
  - ?La culpa, la venganza y el rencor pueden resultar emocionalmente destructivos para usted y sus hijos. Debe deshacerse de ellos.

Las **posibilidades de expresión** de un idioma se refieren a las **idiosincrasias léxico-sintácticas** que expresan una cosmovisión particular y resultan a menudo difíciles de traducir. En el ejemplo siguiente, la oración en inglés hace uso de términos y estructuras ajenos al español.

2. ● VH Rescue Mission empowers people drinking their life away to develop the skills they need to lead a healthy life.
  - ?VH Rescue Mission empoderan a las personas que se beben su vida a desarrollar las prácticas necesarias para una vida sana.

### 3.1. Cuestiones de redacción

Como mencionamos, la redacción del texto debe cumplir con tres requisitos: adecuación, gramaticalidad y conectividad. La **adecuación** responde a factores externos al texto, que pueden asociarse a cuatro de los pilares del lenguaje claro: audiencia, propósito, estructura y diseño. Aún antes de desarrollar el contenido del texto, se ha de reflexionar sobre quién es el receptor, qué queremos comunicarle, cuál es el medio, modo o género de comunicación más apropiado, etc. Todos estos factores ayudan a determinar el tono y el registro que se han de plasmar en el texto.

La gramaticalidad y la conectividad hacen a la redacción del contenido. La **gramaticalidad** ha sido el más explorado de los requisitos de una buena redacción. Tiene que ver con el *orden de las palabras*, los *roles semánticos* que se expresan en la oración y la *estructura sintáctica* de la misma. Veremos que la redistribución sintáctica de la oración, que permite manipular el flujo informativo sin alterar los roles semánticos de los participantes del evento referido (Pinker, 2014, p. 35), se transforma en una estrategia esencial de cohesión.

La **conectividad** es función de la *cohesión* y la *coherencia* del texto. La **cohesión** es el aglutinante visible del texto que aparece a nivel léxico y gramatical y ex-

presa “la continuidad que existe en una parte del texto y otra” (Halliday & Hasan, 1976, p. 299, traducción de la autora). Proponemos en la Tabla 1 una clasificación revisada de las estrategias clásicas de cohesión.

**TABLA 1**  
**Estrategias de cohesión**

<b>Estrategias léxicas</b>	<b>Estrategias gramaticales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronombres</li> <li>• Repetición</li> <li>• Sinonimia, hiponimia, hiperonimia</li> <li>• Definiciones</li> <li>• Explicaciones</li> <li>• Familias de palabras y redes temáticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elipsis</li> <li>• Referencias (co/con-textual, cognitiva)</li> <li>• Sustitución y nominalización</li> <li>• Redistribución</li> <li>• Marcadores</li> <li>• Puntuación</li> <li>• Sistema verbal de tiempo, aspecto y modo</li> </ul>

La **coherencia** es un aspecto menos tangible, a menudo descrito como la interacción entre lector y escritor que da sentido al texto. Es verdad que los lectores esperan y buscan coherencia en un texto (Pinker, 2014, p. 141). Sin embargo, aunque el lector es siempre libre de reinterpretar un texto, la intervención del escritor es crucial en la construcción de la coherencia. Es decir, la coherencia textual es una propiedad emergente del texto que le permite ser interpretado como una unidad informativa.

La coherencia emerge de la unidad temática general que vincula oraciones no contiguas (*coherencia global*, Mann & Thompson, 1988, p. 255), de las relaciones lógicas y pragmáticas entre ideas a menudo señaladas mediante estrategias de cohesión (*coherencia local*, Zhang, Wei Feng, Qin, Hirst, Liu, & Huang, 2015, p. 6), las *isotopías* y *marcos semánticos* (van Dijk, 1978, p. 21) forman hilos conductores que dan homogeneidad al texto mediante imágenes, redes conceptuales y metáforas afines al tema general, y el *flujo informativo* (Thornbury, 2005, p. 38), que depende de cómo se presentan el tema y el rema en cada oración y cómo se concatenan a lo largo del texto (de manera lineal, constante, derivada, etc.).

### 3.1.1. Gramaticalidad y corrección

A nivel gramatical, el traductor debe estar atento a deslices provenientes de una **redacción deficiente** del texto original. En el siguiente ejemplo, la traducción

produce un error, ya que el original no marca claramente la cláusula relativa “(that) knives are made from”.

3. ● Steel knives are made from is often high-carbon steel.
  - ?Los cuchillos de acero están hechos usualmente de acero duro.
  - El acero que se usa para forjar cuchillos es generalmente de alto contenido en carbono. / El acero más usado para forjar cuchillos es acero duro.

### 3.1.2. Conectividad y corrección

Como mencionamos, las **estrategias de redistribución** apuntan a realizar cambios estructurales en la sintaxis de la oración sin alterar los roles semánticos de las entidades involucradas. Estas estrategias permiten manipular el impacto que dichas entidades tienen en la oración. Entre otras estrategias de redistribución, se cuentan la *frontalización*, la *voz pasiva*, la *cláusula hendida* y la *subordinación*. Como se aprecia en los ejemplos siguientes, la redistribución permite cambiar el sentido, ayudarle al lector a procesar la relación entre referentes y antecedentes, aligerar el texto y dinamizar el flujo informativo.

4. ● The young man had involuntary seminal fluid emission when he engaged in foreplay for several weeks.
  - ?El joven experimentó eyaculaciones involuntarias durante juego previo por varias semanas.
  - Por varias semanas, el joven experimentó eyaculaciones involuntarios durante el juego previo.
5. ● Carina Jones is a professional engineer. She is married and has two children. Carina is one of those women who have managed to achieve work-life balance.
  - Carina Jones es ingeniera. Está casada y tiene dos hijos. Es una de esas mujeres que han logrado conciliar trabajo y familia.
  - Ingeniera, casada y madre de dos niños, Carina John ha sabido conciliar trabajo y familia.

El traductor ha de advertir también **problemas de referencia** en los que el autor no reparó, como en este ejemplo sobre la traducción de Ángeles y demonios de Dan Brown.

6. ● A flawless tribute to water, Bernini’s Fountain of the Four Rivers glorified the four major rivers of the Old World—The Nile, Ganges,



Danube, and Rio Plata. Water, Langdon thought. The final marker. It was perfect.

● ¿Un tributo perfecto el agua, la Fuente de los cuatro ríos de Bernini glorificaba los cuatro ríos principales del antiguo mundo: el Nilo, el Granges, el Danubio y el Río de la Plata. “Agua”, pensó Langdon. “El indicador final”. Era perfecto.

En este caso se trata de un error de referencia histórica, ya que Bernini diseñó la fuente mencionada en 1651 inspirado en los ríos más representativos de los cuatro continentes en los que el papado tenía autoridad y no en los ríos del antiguo mundo.

Otro aspecto importante de la conectividad que requiere la atención del traductor tiene que ver con los **marcos semánticos** utilizados en el texto o redes conceptuales de orden pragmático más que lógico. Por ejemplo, en inglés, el marco semántico del desayuno une entidades como una mesa, un bol de cereal y un plato con huevos fritos y tocino, lo que en algunas culturas resulta inconcebible. También es importante recordar que ciertos elementos pueden saber convivir en un marco semántico y no en otro. Por ejemplo, en el marco semántico del arte conviven todos los colores. Pero en el marco semántico del siguiente ejemplo, no.

7. ● ¿Cuál de estos elementos no pertenece al grupo? Azul, amarillo, magenta, cian.

Aquí, el marco semántico adecuado es el del modelo de color sustractivo que se utiliza en la impresión en colores.

La ruptura de isotopías y el cambio de marcos conceptuales también alimentan el humor, como en este pasaje de Conrado Nalé Roxlo en *Los crímenes de Londres*, donde se introduce a la isotopía del marco “desayuno” un elemento foráneo a ella:

8. ● Holmes se sentó alegremente a tomar el desayuno. Su apetito era excelente, pues cuando yo estaba recién por mi tercera taza de café, él ya iba por la séptima inyección de morfina.

Por último, merecen especial atención los **problemas de flujo informativo**. Ciertas iniciativas de lenguaje claro promueven fórmulas que resultan insuficientes en la articulación de ideas complejas.

En el último ejemplo que presentamos en esta sección sobre cuestiones de redacción, el texto se tradujo primero a un lenguaje claro mal entendido basado en fórmulas de legibilidad. Este tipo de revisión a medias aconseja: eliminar jerga (de “regardless” a “no matter”), dirigirse directamente al lector (de “participants” a “you”), y eliminar la voz pasiva. Sin embargo, esta primera revisión presenta

un orden confuso, pues se dirige primero a algunos pacientes y luego a todos los pacientes, y una multiplicidad de entidades innecesaria. Además de “todos los pacientes” y aquéllos “asignados a un grupo de tratamiento”, aparecen como participantes del evento “el estudio” y un “nosotros” difuso. En contraste, la versión final organiza el texto en dos secuencias paralelas de tema-remata-tema-remata, con la primera dirigida a todos los participantes y la segunda dirigida a aquéllos asignados a un grupo de tratamiento. Ambas explicitan una acción a realizar y el costo para el paciente (en un caso tiempo, y en otro, dinero).

9. ● *Original en inglés*: Participants assigned to a study treatment group will make 10 visits over a 7-week period. These visits will be paid for by the study. Regardless of group assignment, all participants will be contacted at 2, 6, and 12 months after the start of the study for about a 20-minute telephone interview. [Legibilidad: 10° grado]
- *Original en español*: Los participantes asignados a un grupo de tratamiento del estudio deberán asistir a 10 citas durante un periodo de siete semanas. Estas citas serán pagadas por el estudio. Independientemente del grupo asignado, todos los participantes serán contactados a los 2, 6 y 12 meses después de comenzar el estudio para una entrevista telefónica de unos 20 minutos.
- *Versión 1 en inglés*: If you are in a study treatment group, you will make 10 visits over a 7-week period. The study will pay for these visits. No matter which group you are in, we will call you for three phone surveys that will last about 20 minutes each. These surveys will take place 2, 6, and 12 months after you join the study. [Legibilidad: 6o grado]
- *Versión 1 en español*: Si usted está en un grupo de tratamiento del estudio, tendrá que seguir a 10 consultas durante un periodo de siete semanas. El estudio pagará por estas consultas. Sin importar el grupo al que esté asignado, lo llamaremos por teléfono para tres encuestas de unos 20 minutos cada una. Estas encuestas ocurrirán los 2, 6 y 12 meses después de comenzado el estudio.
- *Versión final en inglés*: You will take three phone surveys at 2, 6, and 12 months after you join the study. These surveys will last about 20 minutes each. If you are in a study treatment group, you will also make 10 office visits over a period of 7 weeks. These visits will be free of charge.
- *Versión final en español*: Deberá realizar tres encuestas telefónicas a los 2, 6 y 12 meses de haber comenzado el estudio. Estas encues-

tas le tomarán unos 20 minutos cada una. Si forma parte del grupo de tratamiento, también deberá asistir a 10 consultas médicas a lo largo de siete semanas. Las consultas serán gratis. [Legibilidad: 5o grado].

### 3.2. Cuestiones idiosincráticas

Las **características idiosincráticas** de una lengua tienen que ver con los ítems léxicos y los constructos sintácticos que permiten la comunicación en cada idioma. A **nivel léxico**, cada lengua nombra las realidades relevantes para su cultura, según la experiencia del mundo circundante, tanto sensorial como psicológica, y las creencias que se construyen a partir de dicha experiencia. Así, las diferencias léxicas pueden clasificarse en diferencias provenientes de experiencias sensoriales, psicológicas u ontológicas.

En Hawái, por ejemplo, existen dos palabras distintas para referirse a la lava lisa, “pahoehoe”, sobre la que pueden salir a jugar los niños, y la lava pedregosa, “a’a” que resulta muy peligrosa.

La palabra “caricia” en español tiene un alcance semántico distinto al de “caress” en inglés. En urdu existe una palabra, “naz”, que significa “el orgullo que uno siente al saber que es amado”, un sentimiento probablemente universal, pero no lexicalizado en todos los idiomas.

Las diferencias léxicas ontológicas cristalizan la cosmovisión de cada lengua y resultan las más difíciles de traducir. En chino, por ejemplo, la palabra “yuanfuen” significa algo así como “la fuerza que nos conecta a todos” y es un concepto profundamente ligado a la práctica budista.

Las **discrepancias sintácticas** surgen de constructos sintácticos incompatibles entre una lengua y otro. Quizás una de las diferencias idiosincráticas más profundas entre el inglés y el español sea la diferencia de marco (Talmy, 2000, p. 9). El concepto de marco se aplica a la conceptualización y construcción de eventos complejos en los que un evento principal enmarca a otro considerado (en una relación de *fondo* y *figura*, términos tomados de la psicología de la Gestalt).

#### 3.2.1. Marco satelital y marco verbal

Los tipos de constructos más estudiados por Talmy incluyen la expresión de resultado o trayectoria y la expresión de manera. El inglés es una lengua de **marco satelital** pues expresa el resultado mediante *satélites* o adjuntos al verbo, generalmente preposiciones o adverbios. El español es una lengua de **marco verbal** que expresa el resultado en el verbo principal.

Existen lenguas, llamadas de *marco equipolente*, que presentan ambos mecanismos. Cabe notar que el inglés heredó del francés una cantidad de construcciones de marco verbal que, incluso hoy, pertenecen a un registro formal (considérese “descend” frente a “go down”, “postpone” frente a “put off”, etc.). Un indicador de la diferencia entre lenguas de marco satelital y verbal es la cantidad de preposiciones de cada idioma: el inglés supera ampliamente al español en este aspecto.

La diferencia de marco genera una aparente inversión en el orden de las palabras entre idiomas, el inglés expresa primero la manera y luego el resultado, mientras que el español expresa primero el resultado y luego la manera.

10. ● The doctor run out of the office.

● El médico salíó corriendo del consultorio.

Esta diferencia fue observada en los años 50 por Vinay y Darbelnet (1977, p.105), que la describen como un inversión en el orden en el que se presenta la acción y denominan *entrecruzamiento* (“chassé-croisé”) a la técnica de traducción aplicada a este tipo de expresiones.

Sin embargo, se trata de algo más que de una simple inversión. En inglés, la expresión de resultado en un satélite libera al verbo enmarcado de carga semántica, y esto le permite expresar otros aspectos del evento, como la manera. Este proceso se denomina **conflación de manera** (Talmy, 1972, p. 242) y es la razón por la cual los verbos compuestos del inglés conllevan una mayor carga semántica.

Al traducir este tipo de verbos con conflación de manera, las lenguas románicas pierden la expresión de manera (Slobin, 2000). En un estudio sobre la traducción de *The Hobbit* de R.R. Tolkien, Dan Slobin observa sistemáticamente la pérdida de la expresión de manera, en instancias como la siguiente:

11. ● A bird flew into the house.

● Un pájaro entró a la casa.

Slobin señala que las lenguas de marco verbal obvian la manera, pues la presuponen y no aclaran la dirección o el resultado en un satélite (por eso no resulta aceptable “\*salir afuera”). En el ejemplo anterior, se presupone que el pájaro no entra caminando sino volando, por lo que se omite el adjunto de manera. Es interesante observar que, cuando estas expresiones de resultado se traducen al inglés, la manera no se recupera con la frecuencia que debiera, usándose en inglés expresiones de marco verbal que responden a una extranjerización de la traducción. La domesticación de la traducción llama a una recuperación de la expresión del marco satelital, aun cuando la información esté ausente en español, por la presuposición mencionada.

12. ● Un pájaro entró a la casa.

- A bird entered the house. ● A bird got into the house. ● A bird flew into the house.

En conclusión, a menos que la manera tenga una peculiar importancia, ha de omitirse en español.

13. ● The thief rubbed his prints off the door handle.

- ?El ladrón frotó el picaporte para borrar sus huellas.
- El ladrón borró sus huellas del picaporte ~~frotándolo~~.

14. ● The nurse wiped the table clean / wiped the blood away.

- ?El enfermero le pasó un trapo a la mesa para limpiarla / para limpiar la sangre.
- El enfermero limpió la mesa ~~con un trapo~~.

Cabe destacar que el inglés presenta alternancias locativas en las que un mismo verbo de manera toma como objeto sintáctico tanto la entidad que cumple el rol semántico de *destino* como la que cumple el rol de *tema*. En español, tendemos a traducir las locativas de destino con verbos resultativos y las locativas de tema con verbos de manera, debido a que las primeras tienen una connotación de completud, mientras que las segundas tienen una connotación de proceso.

15. ● The worker loaded the truck with sand.

- El peón llenó el camión de arena / con arena.

16. ● The worker loaded sand on the truck.

- El peón cargó arena en el camión.

Esta idiosincrasia de marco satelital del inglés es la que permite construir cláusulas resultativas del tipo: resultativo puro, “one’s way” y “time-away”. Estas expresiones causan a menudo dudas en la traducción, pudiéndose con frecuencia resolverse con un verbo de resultado.

17. ● He poured the cup full.

- Llenó la tasa ~~hasta el borde~~.

18. ● He snuck his way out of the country.

- Salió subrepticamente del país.
- Logró salir del país.

19. ● They danced the night away.

- Bailaron toda la noche.
- Se pasaron toda la noche bailando.

20. ● From the onset of infection, spirochetes inflict a generalized disease involving tissues throughout the entire body. Once they wiggle their way through the skin or mucous membrane, the spirochetes plunge into the lymph capillaries, where they are hurried along to the nearest lymph glands. There, they multiply at a rapid rate and work their way into the bloodstream...

● ¿Desde el inicio de la infección, las espiroqueta provocan una infección generalizada que afecta todo el cuerpo. Una vez que se introducen a través de la piel o las membranas mucosas, las bacterias se sumergen en los capilares sanguíneos, que las llevan rápidamente a los nódulos linfáticos más cercanos. Allí se multiplican con rapidez y pasan afanosamente al torrente sanguíneo.

● Desde el inicio de la infección, las espiroqueta provocan una infección generalizada que afecta todo el cuerpo. Una vez que logran penetrar la barrera de la piel o las membranas mucosas las bacterias ingresan a los capilares sanguíneos que aceleran su pasaje los nodos los linfáticos más cercanos así se multiplican rápidamente comienzan a invadir el torrente sanguíneo.

### 3.2.2. Nominalización

La **nominalización** consiste en una abstracción de la acción que subsume el agente y el evento en una sola entidad: se fusionan sujeto y verbo en el sustantivo que cristaliza la abstracción. Su función es aportar **densidad léxica** al texto escrito que, en contraste con el discurso oral, responde a una planificación, tiene una estructura compacta y es el producto de revisiones invisibles en la versión final.

La nominalización facilita la **manipulación retórica** del texto, ya que permite la organización lógica, en contraste con una organización cronológica, de los eventos referidos. Además, la nominalización funciona como una **estrategia de cohesión**, formando parte de los mecanismos de cohesión gramatical que, como la referencia y la sustitución, permiten retomar la información expresada en oraciones anteriores.

En inglés, la nominalización como estrategia de cohesión resulta menos dúctil. En español, tanto los verbos de resultado como los de manera se prestan a la nominalización (de “bailar” a “baile”, de “salir” a “salida”). En inglés, la nominalización de verbos de resultado suele provenir de verbos no habituales, lo cual genera una ruptura entre el verbo habitual compuesto y el sustantivo nominalizador pues no comparten la raíz morfológica: “entrance” proviene de “enter” y no de “go in”, por ejemplo.

De este modo, podemos reclamar en español el uso de nominalizaciones en reemplazo de otras estrategias de cohesión en inglés, especialmente la repetición y el uso de pronombres que en español resultan poco naturales.

21. ● The senator tiptoed his way into the chamber. But he did not go unnoticed.
  - El senador entro sigilosamente al recinto, pero su entrada no pasó desapercibida.
22. ● The goal of marketing and recruiting in higher education is to pump up admissions. With higher admissions, colleges and universities also seek to bring up the quality of new freshman classes.
  - El marketing y del reclutamiento en educación superior tienen por objeto aumentar el número de inscripciones. Junto a este aumento, las universidades también buscan mejorar la calidad de los ingresantes.

### 3.2.3. Clíticos dativos

El sistema clítico del español es, en general, mucho más rico que el del inglés. Nos concentraremos hoy en los **dativos**, cuya multiplicidad de sentidos permite traducir de manera natural recursos gramaticales del inglés como frases preposicionales y posesivos. En español, los dativos pueden clasificarse en tres categorías: *direccionales*, *posesivos* y *éticos* (Stamboni & Hospital, 2014). En contraste, el dativo inglés se emplea solo en sentido direccional de transferencia junto a verbos ditransitivos con participantes humanos, como muestran los siguientes ejemplos:

23. ● The cashier smirked at me while she gave me my change. (direccional)
  - La cajera me sonrió con desprecio mientras me daba el vuelto.
24. ● Wash your hands before treating your child's wound.
  - Lávese las manos antes de tratarle la herida a su hijo.
25. ● The boy won't eat for me.
  - El chico no me come nada.

Nos detendremos en el **dativo ético** por ser el tipo menos explorado. El dativo ético puede adquirir dos sentidos: *intensificador* o *delimitador*. El dativo **intensificador** es correferencial con el sujeto, pero no duplicable, y responde a la presencia de un umbral semántico.

26. ● I watched the whole entire season in one sitting! [umbral semántico]
  - ¡Me miré toda la temporada de un tirón (\*a mí mismo)!

El dativo **delimitador** tiene una función *malefactiva* o *benefactiva*, no es co-referencial con el sujeto, e incluso puede ocurrir junto a un dativo argumental. El contexto de aplicación de este dativo viene indicado en inglés por la frase preposicional benefactiva “for’ + destinatario” y la malefactiva “on’ + destinatario”, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

27. ● Would you make the baby’s dinner for me while I take a shower?
- ¿Me le haces la comida al pequeño mientras me doy una ducha?
  - I yelled, “I’ll call the pólíce on you!” But I was paralyzed.
  - Grité: “¡Te voy a llamar a la policía!”. Pero me quedé paralizada.

Por último, cabe destacar que, dadas los múltiples sentidos del dativo en español, es posible utilizar la misma estructura para traducir frases diferentes del inglés:

28. ● His sunglasses broke while he was skiing.
- Se le rompieron las gafas esquiando. (interpretación posesiva)
29. ● The sun glasses broke on him while he was skiing.
- Se le rompieron las gafas esquiando. (interpretación ética malefactiva)

#### 4. Conclusión

En este breve trabajo nos hemos detenido en técnicas de expresión que apuntan a una traducción clara, fluida y domesticada del texto. No las presentamos de manera prescriptiva sino como una herramienta más a la hora de presentar un texto robusto, que facilite su comprensión.

Apelamos a una revisión de las pautas del lenguaje claro para resolver problemas de gramaticalidad y conectividad. En particular, para lograr la articulación de ideas complejas, exploramos el uso de estrategias de cohesión y coherencia. A menudo, las iniciativas de lenguaje claro aconsejan eliminar la jerga, limitar el número de palabras en la oración y aplicar fórmulas de legibilidad. Sin embargo, mostramos cómo una lectura metódica con atención a las isotopías y al flujo informativo permite producir una versión final del texto traducido más sofisticada.

Abordamos también idiosincrasias del inglés y del español que deben conocerse para la traducción de textos. Vimos que la expresión de dirección difiere en ambos idiomas, por ser el inglés una lengua de marco satelital y el español una lengua de marco verbal. Esta diferencia lleva a una frecuente confluencia de manera en inglés, cuya expresión suele estar ausente en español, no por faltar en el desarrollo o en la percepción del evento sino por presuponerse. Vimos también que los verbos de resultado se prestan fácilmente a la nominalización en español



y que ésta se transforma en una estrategia válida de cohesión para reemplazar repeticiones y pronominalizaciones poco naturales en este idioma. Asimismo, vemos que la multiplicidad de sentidos de los clíticos dativos permiten traducir una gama de recursos gramaticales del inglés que incluyen el posesivo, frases preposicionales direccionales y expresiones benefactivas y malefactivas.

Enviado: 12-9-18

Revisión recibida: 21-10-18

Aceptado: 2-12-18

## Referencias

- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Mann, W., & Thompson, S. (2009). Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization. *Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 8(3), 243-281. Retrieved 10 Nov. 2018, from doi: 10.1515 / text.1.1988.8.3.243.
- Pinker, S. (2014). *The Sense of Style: The Thinking Person's Guide to Writing in the 21st Century*. New York: Penguin.
- Slobin, D. (2004). The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression of motion events". In S. Strömquist & L. Verhoeven (Eds.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought*, (pp. 157-192). Cambridge: MIT Press.
- Slobin, D. (2000). Verbalized events: A dynamic approach to linguistic relativity and determinism. In S. Nieineier & R. Dirveii R. (Eds.), *Evidence for linguistic relativity*, (pp. 107-138). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Stamboni, J., & Hospital, N. (2014). Alternancias casuales y tipología verbal. En *Proyecto de Investigación H525: "Fronteras teóricas: Variación y cambio lingüístico. Aspectos del sistema pronominal y verbal del español de la Argentina"*. FHyCE, UNLP.
- Talmy, L. (1972). *Semantic structures in English and Atsagewi*. *Doctoral Dissertation*. University of California, Berkeley.
- Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics. Volume II: Typology and process in concept structuring*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Thorbury, S. (2005) *Beyond the Sentence: Introducing Discourse Analysis*. New York: Macmillan Education.
- van Dijk, T. A. (1978). *Semantic Macro-Structures and Knowledge Frames* in Discourse Comprehension. En M. A. Jus & P. A. Carpenter (Eds.). *Cognitive Processes in Comprehension (Carnegie Mellon Symposia on Cognition Series)* (pp. 3-31). New York: Psychology Press.
- Vinay, J.-P., & Darbelnet, J. (1977). *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris: Didier. (Primera edición de 1958).
- Zhang, M., Wei Feng, V., Qin, B., Hirst, G., LIU, T., & Huang, J. (2015). *Encoding World Knowledge in the Evaluation of Local Coherence*. Department of Computer Science, University of Toronto, Toronto, ON, Canada.



## PLAIN LANGUAGE, TRANSLATION AND IDIOSYNCRASIES OF THE LANGUAGE. CONTRIBUTION OF READING COMPREHENSION

*Romina Marazzato Sparano<sup>1\*</sup>*

*“A translation should say everything the original says,  
ay nothing the original does not say,  
and say it all in the correct and natural ways  
afforded by the target language.”*

*García Yebra, Metafísica de Aristóteles*

### **Abstract**

Drafting clear text requires much more than applying syntactic rules and prescriptive formulas, especially when issues arise from the need to express complex ideas or from syntactic (and, therefore, worldview) differences between languages. Eliminating jargon, limiting the number of words per sentence, and applying legibility formulas are inadequate strategies. A methodical reading of the source text, paying attention to the idiosyncratic structures used and information flow of the message, makes it possible to select idiomatic constructions and cohesion and coherence strategies that lead to improved reading comprehension. We will address, among others, differences in the expression of manner and result and in the use of clitics between English and Spanish, the use of nominalization for syntactic recasting, and the use of parallel structures and redistribution of theme and rheme as strategies for reorganizing information.

**Key words:** plain language, translation, reading comprehension.

---

<sup>1</sup> Master of Arts in Translation/Localization Management Program at the Middlebury Institute of International Studies at Monterey. Member of PLAIN: Plain Language Association International, member of ATA: American Translators Association (Leadership Council of the Science and Technology Division). E-mail: romilism27@gmail.com

## 1. Introduction

Translation, understood as transferring the content of text in a source language to a target language, means to recreate the content in the target language and adapt the formal and cultural factors associated with the text. In this work, we set aside the dispute over domestication and foreignization (transparency or opacity of the target text) as cultural strategies for translation, in order to focus on the translation of informational text. There, the translator is responsible for transferring the content being, on one hand, conceptually faithful to the source text and, on the other, linguistically faithful to the target language.

The translator must, therefore, have domain-specific knowledge to meet the semantic needs of the transfer. The translator must also have an intimate knowledge of plain language strategies of the and idiosyncratic features of both working languages to meet the linguistic needs of the transfer. We will address structural issues that inform semantic interpretation and discuss writing strategies that help express ideas clearly.

The examples in each section appear in the following order: original in English, Spanish translation and revised version, signaling problematic translations with a question mark (?) and agrammaticality with an asterisk (\*).

## 2. Plain Language

Plain language helps readers find, understand and use relevant information, It is based on five pillars: audience, purpose, structure, design, and, especially, content written in accordance with the principles of grammar, cohesion, and coherence.

Plain language arises as a response to bureaucratic, legal, and technical jargon, both in the public sector—to provide citizen access to information and services—and in the private sector—to respond to consumer needs and demands. Today it is also used to bridge the gap the so-called specific literacies (health literacy financial literacy, digital literacy, etc.) and to promote scientific communication, especially necessary to inform legislative policy.

## 3. Translation Difficulties

Translation difficulties arise both from issues in the writing of the source text as well as the possibilities of expression in the working languages. Writing must be clear and, for this, it must respond to three precepts: adequacy, grammaticality, connectivity. In the following example, each sentence is correct considered independently even

adequate the general public it addresses. However, when considered as a whole, there is a break in connectivity that the translator must resolve.

1. ● Guilt, vengeance, and bitterness can be emotionally destructive to you and your children. You must get rid of them.
  - ?La culpa, la venganza y el rencor pueden resultar emocionalmente destructivos para usted y sus hijos. Debe deshacerse de ellos.

The possibilities of expression within the language involve lexical and syntactic idiosyncrasies which convey specific worldview and are often difficult to translate. In the following example, the English sentence uses terms and structures unavailable in Spanish

2. ● VH Rescue Mission empowers people drinking their life away to develop the skills they need to lead a healthy life.
  - ?VH Rescue Mission empoderan a las personas que se beben su vida a desarrollar las prácticas necesarias para una vida sana.

### 3.1. Writing Issues

As mentioned, writing must follow three precepts: adequacy, grammaticality, and connectivity. Adequacy responds to factors external to the text, associated with four of the plain language pillars: audience, purpose, structure, and design. For drafting the content of text, writers must consider who the audience is, what they want to communicate, which is the best channel for communication, etc. These factors help determine the tone register for the text.

Grammaticality and connectivity directly impact the writing. Grammaticality has been the most explored precept in writing. Involves word order, semantic roles expressed in the sentence, and its syntax. We will see how syntactic recasting becomes cohesion strategy as it allows to manipulate permission flow without altering the semantic roles of event participants (Pinker, 2014, p. 35).

**Connectivity** is a function of cohesion and coherence in text. **Cohesion** is the visible glue of the text emerging through words, expressing “the continuity that exists between one part of the text and another” (Halliday & Hasan, 1976, p. 299). Table I presents a revised list classic cohesion strategies.

**TABLE 1**  
**Cohesion Strategies**

Lexical strategies	Grammatical strategies
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronouns</li> <li>• Repetition</li> <li>• Synonyms, hyponyms, hypernyms</li> <li>• Definitions</li> <li>• Explications</li> <li>• Word families and topical webs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ellipsis</li> <li>• References (co/con-textual, cognitive)</li> <li>• Substitution and Nominalization</li> <li>• Recasting</li> <li>• Markers</li> <li>• Punctuation</li> <li>• Time, Aspect, Mood</li> </ul>

**Coherence** is a less tangible aspect often described as the interaction writer that infuses the text meaning. It is true that readers expect seek coherence text. (Pinker, 2014, p. 141). However, while readers are always free interpret text, the writer’s intervention is essential to build coherence into the text. In other words, textual coherence is an emergent property which allows the text to be interpreted as an informative unit.

Coherence emerges from the thematic unity linking nonadjacent sentences (*global coherence*, Mann & Thompson, 1988, p. 255), from logical and pragmatic connections between ideas often signposted cohesion strategies (*local coherence*, Zhang, Wei Feng, Qin, Hirst, Liu, & Huang, 2015, p. 6), from the *isotopies* and *semantic frames* (van Dijk, 1978, p. 21) expressing common threads the text with homogeneity through images, topical webs metaphors related to the main topic, and from the *information flow* (Thornbury, 2005, p. 38), by how themes and rhemes appeared in a sentence and are linked throughout the text (linear, constant, derived relationships, etc.).

### 3.1.1. Grammaticality

In terms of grammar, translators must be alert to faulty drafting of the source text. In the following example, the translation produces an error because the source does not clearly mark the relative clause “(that) knives are made from”.

3. • Steel knives are made from is often high-carbon steel.
  - ?Los cuchillos de acero están hechos usualmente de acero duro.
  - El acero que se usa para forjar cuchillos es generalmente de alto contenido en carbono. / El acero más usado para forjar cuchillos es acero duro.

### 3.1.2. Connectivity

As mentioned, recasting strategies allow structural changes in the syntax of the sentence that do not alter the semantic roles of the participating entities. The strategies allow the writer to control the impact of such entities by manipulating when they enter the scene. Recasting strategies include, among others, *fronting*, *passive voice*, *cleft sentences*, and *subordination*. As it can be seen in the following examples, recasting helps convey shifts in meaning, process the relationship to the referent and its antecedents, lighten the text and straighten up information flow.

4. ● The young man had involuntary seminal fluid emission when he engaged in foreplay for several weeks.
  - ?El joven experimentó eyaculaciones involuntarias durante juego previo por varias semanas.
  - Por varias semanas, el joven experimentó eyaculaciones involuntarios durante el juego previo.
5. ● Carina Jones is a professional engineer. She is married and has two children. Carina is one of those women who have managed to achieve work-life balance.
  - Carina Jones es ingeniera. Está casada y tiene dos hijos. Es una de esas mujeres que han logrado conciliar trabajo y familia.
  - Ingeniera, casada y madre de dos niños, Carina John ha sabido conciliar trabajo y familia.

Translators must thought reference issues that the author may have missed, as in this example from *Angels and Demons* by Dan Brown:

6. ● A flawless tribute to water, Bernini's Fountain of the Four Rivers glorified the four major rivers of the Old World—The Nile, Ganges, Danube, and Rio Plata. *Water*, Langdon thought. *The final marker*. It was perfect.
  - ?Un tributo perfecto el agua, la Fuente de los cuatro ríos de Bernini glorificaba los cuatro ríos principales del antiguo mundo: el Nilo, el Granges, el Danubio y el Río de la Plata. "Agua", pensó Langdon. "El indicador final". Era perfecto.

This is a historic reference error, since Bernini designed the cited fountain to showcase the most representative rivers of the four continents where the papacy extended its reach, rather than rivers of the Ancient World.

Another important aspect of connectivity relates to semantic frames, which are conceptual webs with pragmatic rather than logical connections. For instance, the



semantic frame of breakfast in English brings together a table, cereal, scrambled eggs, and bacon, yet this might be inconceivable in other languages. Even within a single language, it is important to remember certain elements may be brought together by semantic frame but kept apart by another. For example, all colors belong in the semantic frame of art, however, all belong the following semantic frame:

7. ● Which element does not belong? Blue, yellow, magenta, cyan.

Here, the appropriate semantic frame is that of attractive color used to print colors.

Breaking the isotopy or shifting semantic frame of the passage also fuel humor. In this passage by Conrado Nalé Roxlo of *Los crímenes de Londres (The London Crimes)*, the narrator introduces for an element into the semantic frame of “breakfast.”

8. ● Holmes se sentó alegremente a tomar el desayuno. Su apetito era excelente, pues cuando yo estaba recién por mi tercera taza de café, él ya iba por la séptima inyección de morfina. [Holmes sat down merrily for breakfast. He had an excellent appetite, for when I was only pouring my third cup of coffee, he was already into his seventh injection of morphine.]

Finally, special attention directed to formation flow issues. Certain plain language initiatives promote formulas which are instituted for expressing complex ideas.

In the last example of the section, the passage is first translated based readability formulas and revised with information flow in mind.

9. ● *Original – English:* Participants assigned to a study treatment group will make 10 visits over a 7-week period. These visits will be paid for by the study. Regardless of group assignment, all participants will be contacted at 2, 6, and 12 months after the start of the study for about a 20-minute telephone interview. [Legibilidad: 10o grado]

- *Original – Spanish:* Los participantes asignados a un grupo de tratamiento del estudio deberán asistir a 10 citas durante un periodo de siete semanas. Estas citas serán pagadas por el estudio. Independientemente del grupo asignado, todos los participantes serán contactados a los 2, 6 y 12 meses después de comenzar el estudio para una entrevista telefónica de unos 20 minutos.

- *Version 1 – English:* If you are in a study treatment group, you will make 10 visits over a 7-week period. The study will pay for these visits. No matter which group you are in, we will call you for three phone surveys that will last about 20 minutes each. These surveys will take place 2, 6, and 12 months after you join the study. [Legibilidad: 6o grado]

- *Version 1 – Spanish:* Si usted está en un grupo de tratamiento del estudio, tendrá que seguir a 10 consultas durante un periodo de siete semanas. El estudio pagará por estas consultas. Sin importar el grupo al que esté asignado, lo llamaremos por teléfono para tres encuestas de unos 20 minutos cada uno. Estas encuestas ocurrirán los 2, 6 y 12 meses después de comenzado el estudio.
- *Final Version – English:* You will take three phone surveys at 2, 6, and 12 months after you join the study. These surveys will last about 20 minutes each. If you are in a study treatment group, you will also make 10 office visits over a period of 7 weeks. These visits will be free of charge.
- *Final Version – Spanish:* Deberá realizar tres encuestas telefónicas a los 2, 6 y 12 meses de haber comenzado el estudio. Estas encuestas le tomarán unos 20 minutos cada una. Si forma parte del grupo de tratamiento, también deberá asistir a 10 consultas médicas a lo largo de siete semanas. Las consultas serán gratis. [Legibilidad: 5o grado]

Writing formulas recommend eliminating jargon (from “regardless” to “no matter”), addressing the reader directly (from “participants” to “you”), and replacing passive voice. However, the revision made following these advice presents a confusing order: it first addresses some of the patients and then addresses all patients, it introduces additional participants (“we,” “the study”) unnecessary the context. In contrast, the final version organizes the text to barrel sequences theme-rheme-theme-rheme with the first one addressing all participants (“you” without conditions), and the second one addressing those assigned to a study treatment group (“you” with conditions or “if you are in a study treatment group”). Each sequence explains the action that will take place the cost for the patient first case time second money (turning out to be free).

### 3.2. Idiosyncratic Issues

Idiosyncratic issues include lexical and syntactic items particular to a language. At a lexical level, each language names the realities relevant for its culture, informed by the experience of the surrounding world, in terms both sensory and psychological, and the beliefs that are built from that experience. Thus, lexical differences can be classified into differences arising from sensory, psychological or ontological experiences. In Hawaii, for example, there are two different words for the smooth lava, “pahoehoe”, on which children can play, and the rocky lava, “a’a” which is very dangerous. The semantic scope of the word “caricia” in Spanish is different from that of the “caress” in English. In order to, the word “naz”, means

“the pride feel knowing that we are loved.” probably a universal feeling that is not lexicalized in all languages.

Ontological lexical differences crystallize the worldview of a language under harder to translate. In Chinese for instance the word “yuanfuen” means “the force connect us all” an is a concept profoundly linked to Buddhist practice.

**Syntactic differences** emerge because different constructs, and therefore different construals, exist in different languages. Perhaps one of the most salient differences between English and Spanish the difference in frame (Talmy, 2000, p. 9). The concept of frame applies to the conceptualization and construction of complex events in which one main event frames a subevent in a relationship of *background* and *figure* (terms taken from Gestalt psychology).

### 3.2.1. Satellite and Verb Frame

The constructions most studied by Talmy are used to express result or path and manner. English is a **satellite** frame language because it expresses result through satellites or adjuncts to the verb, usually at verbs and prepositions. Spanish is a **verb** frame language because result is expressed in the main verb.

There are languages, called *equipollently* framed, which include both constructions. It is worth noting that English inherited from French a variety of verb frame constructions still in use today but which belong to more formal registers (consider “descend” vis-a-vis “go down”, or “postpone” vis-a-vis “put off”, etc.). A good indicator of the difference between satellite-frame and verb-frame languages is the number of prepositions of a language: English far surpasses Spanish in this.

Differences in frame generate a seeming word order inversion between languages, as English expresses manner first and then the result, while Spanish expresses result first and then manner, If it is expressed at all.

10. ● The doctor run out of his office.
  - El médico salíó corriendo del consultorio.

This difference was observed in the 1950s by Vinay and Darbelnet (1977, p. 105), who described it as an inversion of the order in which the action is presented and called the technique to be applied for translating such expressions “*chassé-croisé*”.

However, it is more than just an inversion. In English, the expression of result on a satellite frees the framed verb from its semantic load, thus allowing to take on other aspects of the event, such as manner. This process is called **manner conflation** (Talmy, 1972, p. 242) and is the reason why English compound verbs carry a greater semantic load.

When translating this type of verbs with manner conflation, Romance languages lose their manner aspect (Slobin, 2000). In a study of translations of *The Hobbit* by R.R. Tolkien's, Dan Slobin systematically observed the loss of manner, in instances such as the following:

11. ● A bird flew into the house.

● Un pájaro entró a la casa.

Slobin points out that the verb frame languages ignore manner, because it is presupposed and do not need to clarify the direction or result in a satellite (that is why it is not acceptable “\*salir afuera”). In the above example, it is assumed that the bird does not walk in but flies in, so, in Spanish, the manner is omitted. It is interesting to note that, when these result expressions are translated into English, manner is not recovered as often as it should be, and English translations tend to use verb frame expressions (Latinized verbs) that constitute a foreignization strategy. Conversely, domesticating the translation calls for the recovery of manner in satellite frame expression, even when the information is absent in Spanish, due to the same assumption mechanism.

12. ● Un pájaro entró a la casa.

● A bird entered the house. ● A bird got into the house. ● A bird flew into the house.

In conclusion, manner is omitted in Spanish, unless it becomes relevant in context.

13. ● The thief rubbed his prints off the door handle.

● ?El ladrón frotó el picaporte para borrar sus huellas.

● El ladrón borró sus huellas del picaporte ~~frotándole~~.

14. ● The nurse wiped the table clean / wiped the blood away.

● ?El enfermero le pasó un trapo a la mesa para limpiarla / para limpiar la sangre.

● El enfermero limpió la mesa ~~con un trapo~~.

We should point out that English presents locative alternations in which the same verb can take as a syntactic object either the entity that fulfills the semantic role of goal or the one that fulfills the role of theme. In Spanish, we tend to translate goal locative verbs with result verbs and theme locative verbs with manner verbs, because the former connote completeness, while the latter connote process.

15. ● The worker loaded the truck with sand.

● El peón llenó el camión de arena / con arena.

16. ● The worker loaded sand on the truck.

- El peón cargó arena en el camión.

This satellite frame idiosyncrasy of the English language allows it to build resultative constructions such as pure resultatives, “one’s way” and “time-away” constructions. These constructions often cause hesitation during translation, and can often be solved using a result verb.

17. ● He poured the cup full.

- Llenó la tasa ~~hasta el borde~~.

18. ● He snuck his way out of the country.

- ?Salió subrepticamente del país.
- Logró salir del país.

19. ● They danced the night away.

- ?Bailaron toda la noche.
- Se pasaron toda la noche bailando.

20. ● From the onset of infection, spirochetes inflict a generalized disease involving tissues throughout the entire body. Once they wiggle their way through the skin or mucous membrane, the spirochetes plunge into the lymph capillaries, where they are hurried along to the nearest lymph glands. There, they multiply at a rapid rate and work their way into the bloodstream...

- ?Desde el inicio de la infección, las espiroqueta provocan una infección generalizada que afecta todo el cuerpo. Una vez que se introducen a través de la piel o las membranas mucosas, las bacterias se sumergen en los capilares sanguíneos, que las llevan rápidamente a los nódulos linfáticos más cercanos. Allí se multiplican con rapidez y pasan afanosamente al torrente sanguíneo.

- Desde el inicio de la infección, las espiroqueta provocan una infección generalizada que afecta todo el cuerpo. Una vez que logran penetrar la barrera de la piel o las membranas mucosas las bacterias ingresan a los capilares sanguíneos que aceleran su pasaje los nodos los linfáticos más cercanos así se multiplican rápidamente comienzan a invadir el torrente sanguíneo.

### 3.2.2. Nominalization

**Nominalization** consists of an abstraction of the action that subsumes the agent and the event in a single entity: subject and verb are merged into the noun that expresses the abstraction. Its function is to provide lexical density to the

written text which, in contrast to speech, is planned rather than extemporaneous, has a compact rather than loose structure, and is the product of invisible revisions in the final version rather than a process of synchronous revision.

Nominalization eases the rhetorical manipulation of text, because it allows to reengineer chronological sequences into logical ones. Nominalization also serves as a cohesion strategy, as one of the cohesion mechanisms which, like reference and substitution, allow us to pick up information expressed in previous sentences.

In English, nominalization is not as robust a cohesion strategy as in Spanish. In Spanish, both result and manner verbs lend themselves to nominalization (from “bailar” to “baile”, from “salir” to “salida”). In English, the nominalization of result verbs usually comes from more formal verbs, creating a gap between the usual phrasal verbs and the nominalizing noun because they do not share a morphological root: “entrance” comes from “enter” and not from “come in”, for example.

We can therefore propose the use of nominalizations in Spanish as alternatives to cohesion strategies in English such as repetition and pronouns that read unnatural in a Spanish text.

21. ● The senator tiptoed his way into the chamber. But he did not go unnoticed.
  - El senador entro sigilosamente al recinto, pero su entrada no pasó desapercibida.
22. ● The goal of marketing and recruiting in higher education is to pump up admissions. With higher admissions, colleges and universities also seek to bring up the quality of new freshman classes.
  - El marketing y del reclutamiento en educación superior tienen por objeto aumentar el número de inscripciones. Junto a este aumento, las universidades también buscan mejorar la calidad de los ingresantes.

### 3.2.3. Dative Clitics

The clitic system of Spanish is much richer than in English. In this brief article, we will focus on **dative clitics**. Datives, and their multiplicity of senses, lend themselves as useful tools when translating a variety of English grammatical resources like prepositional and possessive phrases. In Spanish, datives can be classified into three categories: *directional*, *possessive*, and *ethical* (Stamboni & Hospital, 2014). In contrast, the English dative is used only in a directional sense: it connotes possession by a human participant in transfer events expressed by a ditransitive verb, as in the following example:

23. ● The cashier smirked at me while she gave me my change. (directional + human directional).
  - La cajera me sonrió con desprecio mientras me daba el vuelto.
24. ● Wash your hands before treating your child's wound. (possesive + possessive)
  - Lávese las manos antes de tratarle la herida a su hijo.
25. ● The boy won't eat for me. (ethical)
  - El chico no me come nada.

Let us focus on the ethical dative for *it* has been the less explored dative use. Ethical datives can express two senses: *intensifier* or delimiter. The **intensifier** dative is co-referential with the subject, but not duplicable, and responds to the presence (implicit or explicit) of a semantic threshold.

26. ● I watched the whole entire season in one sitting! [semantic threshold]
  - ¡Me miré toda la temporada de un tirón (\*a mí mismo)!

The **delimiter** dative may have a *malefactive* or *benefactive* sense, is not co-referential with the subject, and can even co-occur with an argumentative dative (a dative that expresses a required participant in the event). In English, these senses are usually expressed by a prepositional phrase headed by “for” in benefactive senses and “on” in malefactive senses and followed by the addressee, as can be seen in the following examples:

27. ● Would you make the baby's dinner for me while I take a shower?
  - ¿Me le haces la comida al pequeño mientras me doy una ducha?
  - I yelled, “I'll call the police on you!” But I was paralyzed.
  - Grité: “¡Te voy a llamar a la policía!”. Pero me quedé paralizada.

Finally, it should be noted that, given the multiple senses of the dative in Spanish, it is possible to use the same structure to translate different phrases from English:

28. ● His sunglasses broke while he was skiing.
  - Se le rompieron las gafas esquiando. (interpretación posesiva)
29. ● The sun glasses broke on him while he was skiing.
  - Se le rompieron las gafas esquiando. (interpretación ética malefactiva)

#### 4. Conclusion

In this brief article, we have focused on writing techniques that help create clear, fluent and domesticated translations. Our intention is not prescriptive, we simply present them as tools available for the drafting of a robust text.

We proposed a revision of plain language guidelines in order to solve grammar and connectivity issues. In particular, for articulating complex ideas, we explored the use of cohesion and coherence strategies. Plain language initiatives often advise eliminating jargon, limiting the number of words per sentence, and applying readability formulas. However, we have shown how the methodical reading of the text that focuses on isotopies and information flow allows for a more sophisticated final version of the translated text.

We also addressed idiosyncrasies of English and Spanish that translators should be aware of. We looked at the expression of direction differs in both languages, English being a satellite frame language and Spanish a verb frame language. This difference leads to frequent manner conflation in English, absent in Spanish, not because it is lacking in the unfolding or perception of the event but because it is presupposed. We explored how verbs easily lend themselves to nominalization in Spanish and that this becomes a valid cohesion strategy that replaces tiring repetitions and pronominalizations. Likewise, we saw that the multiplicity of senses of dative clitics allow for the translation of a range of English grammatical resources including possessives, directional prepositional phrases and benefactive and malefactive expressions.





# **AVANCES EN INVESTIGACIÓN**



## **EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROMOCIÓN DE SALUD EN ESCUELAS**

### **Análisis desde la gestión de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social**

*Javier Noriega <sup>1\*</sup>*

#### **Resumen**

El objetivo del presente trabajo es caracterizar y analizar las estrategias de abordaje e intervención de los Equipos de Orientación Escolar para la prevención y promoción de la salud en la infancia, en escuelas primarios del distrito de La Plata. Se trata de un estudio transaccional descriptivo con abordaje cualitativo. El procedimiento analítico se focalizó en un análisis de contenido interpretativo sobre un corpus de entrevistas semi-dirigidas en profundidad a actores principales de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Provincia de Buenos Aires. Tal indagación sostiene como meta establecer las condiciones necesarias para la transformación de las instituciones escolares públicas en Escuelas Promotoras de Salud (E.P.S.), delimitando cuáles serían las dimensiones de incumbencia específicas de los Equipos de Orientación Escolar en dicha transformación. Del análisis de las entrevistas se desprende un énfasis en la caracterización de los miembros del E.O.E. como profesionales docentes lo cual resulta restrictivo a la hora de pensar acciones promotoras de salud dentro del espacio escolar, al dejar a la salud como un asunto mayormente ajeno al mismo. Se identifica una superposición entre acciones de educación para la salud y promoción propias del equipo con las acciones de educación sexual integral que lleva adelante. A su vez, se caracterizan las operaciones comunitarias de los E.O.E. como la articulación de la escuela con las instituciones que la rodean para trabajar corresponsablemente en el abordaje de distintas problemáticas sin delimitar, en general, cuáles serían las características de la implementación de operaciones comunitarias dentro del escenario escolar. Finalmente aparece un énfasis en caracterizar la profesionalización de los miembros de los E.O.E. a través de su práctica situada. Esto podría constituir una ventaja para orientar su actividad hacia

---

<sup>1</sup> Becario de Comisión de Investigaciones Científica e investigador del Laboratorio de Psicología comunitaria y políticas públicas de la facultad de psicología de la UNLP.  
E-mail: [javiernoriega88@gmail.com](mailto:javiernoriega88@gmail.com)

la promoción de la salud ya que su formación se daría dentro del trabajo en la escuela escolar con bastante independencia de sus formaciones de grado. Por lo tanto, configurar experiencias, normativas y documentos de capacitación tendría un gran impacto en la orientación de su tarea hacia la promoción de la salud.

**Palabras clave:** equipos de orientación escolar, promoción de salud, psicología comunitaria, educación primaria.

El objetivo del presente trabajo es caracterizar y analizar las estrategias de abordaje e intervención de los Equipos de Orientación Escolar para la prevención y promoción de la salud en la infancia, en colegios primarios del distrito de La Plata. Tal indagación sostiene como meta pensar las condiciones necesarias para la transformación de las instituciones escolares públicas en Escuelas Promotoras de Salud (E.P.S.).

La Iniciativa Regional de Escuelas Promotoras de Salud fue lanzada en el año 1995 por parte la Organización Panamericana de la Salud y apunta a estrechar las relaciones entre el sector sanitario y el sector educativo para reformular los espacios escolares y convertirlos en entornos propicios al desarrollo de estilos de vida saludable, la promoción de ciudadanía y estímulo a los factores protectores de la vida y la salud.

En nuestro país ha sido implementada desde el año 1996 en escuelas públicas de gestión estatal de provincias tales como Mendoza, Córdoba, Misiones, San Juan, Salta, San Luis y La Rioja. El presente trabajo pretende aportar algunos lineamientos para conceptualizar su posible implementación dentro de la provincia de Buenos Aires, delimitando cuáles serían los aspectos de incumbencia específica que tendrían los Equipos de Orientación Escolar en dicha transformación.

## Salud y escuela

Al hablar de la escuela como espacio preventivo y promotor de salud se hace especial referencia a pensar a la prevención y promoción en tanto estrategia político educativa y sanitaria, que apunta a que marcos socializadores tales como la familia y la escuela, transformen y fortalezcan su identidad para constituirse en espacios contenedores y transformadores de las problemáticas que impactan sobre su calidad de vida.

La bibliografía sobre el tema (García García, 1998; Meresman, 2005; St Leger, Young, Blanchard & Perry, 2010) remarca dentro de los elementos esenciales estipulados para la promoción de la salud en el escenario escolar:

## Equipos de Orientación Escolar y Promoción de Salud en Escuelas

- Políticas escolares saludables (lineamientos en documentos que regulen el trabajo y el habitar en el escenario escolar orientándolos hacia la salud);
- Educación para la salud (contenidos y actividades referidos a la salud incluidos en los programas curriculares formales e informales);
- Entornos físicos saludables (condiciones edilicias de la institución escolar relativas a amplitud de los espacios, limpieza, accesibilidad, ventilación, entradas de luz, etc.);
- Entornos sociales saludables (calidad de los vínculos que se desarrollan en la institución que deberían ser libres de maltrato y abuso con posibilidades de expresión y escucha democrática);
- Vínculos con la comunidad (interrelación y cooperación del adentro y el afuera escolar en objetivos comunes y compartidos);
- Articulación con los Servicios de Salud (relación con las instituciones y equipos de salud locales/regionales que tienen bajo su responsabilidad la atención, cuidado y promoción de la salud de los niños, niñas y adolescentes a través de la prestación de servicios a los alumnos);
- Participación (apunta a la implicancia voluntaria y crítica de los sujetos en las acciones llevadas a cabo por la institución).

Para que la escuela pueda y esté dispuesta a aceptar la promoción de la salud como actividad inherente a su función, es necesario poner en primera plana, como ha sido demostrado a través de diversas investigaciones (Lawrence et al. 2010; Meresman, 2005), que los resultados académicos y de salud de una población escolar aumentan cuando la escuela asume un enfoque de promoción de salud. Por otro lado, dicho enfoque constituye una herramienta viable para abordar los problemas y situaciones que la escuela enfrenta indefectiblemente (relaciones con la comunidad, situaciones de violencia, conductas adictivas, problemas de enseñanza/aprendizaje, entre otros).

Augsberg (2004) plantea que la noción de una escuela promotora de salud plantea una alianza intersectorial, alianza que implica un desafío para las instituciones de educación y de salud de poder pensarse descentradas de sus objetivos y funciones más específicas u oficiales (educar y curar). El abordaje en salud obliga a las escuelas a situarse en sus funciones no oficiales (cuidar, resguardar, disciplinar, alimentar) y en sus problemáticas extracurriculares. Por otro lado, llevar a cabo acciones de promoción implica para las instituciones de salud encargarse de sujetos que no están enfermos ni necesitan asistencia especializada.

La autora plantea que esta noción implicaría dejar de pensar a las poblaciones escolares como sujetos que pasan necesariamente una cantidad de horas dentro de una institución y sobre los cuáles pueden ser focalizados planes preventivos centralmente establecidos y verticalmente implementados, y pensarlos efectivamente cómo sujetos de derecho. A su vez, implicaría dejar de pensar la salud como foco puntual de intervenciones de un sector especializado y considerarla una dimensión básica del ser humano cuya promoción constituye un contenido y acción transversal en la escuela que la determina aun cuando no se hable de ella.

Como ha sido desarrollado en trabajos anteriores (Noriega, 2017a) las normativas principales que regulan las instituciones educativas de la provincia demuestran un progresivo posicionamiento de la salud como una dimensión de incumbencia propia de la institución escolar, dimensión a cuyo cuidado y promoción debe dedicar sus recursos y esfuerzo.

El punto de mayor acercamiento a la constitución de la escuela como espacio promotor de salud se da con el documento denominado “Educación y Salud” (Dirección de Gestión Curricular, 2009) (solamente dirigido a docentes de escuelas primarias de la provincia). Aquí se declara la salud como un derecho constitucional que constituye un contenido escolar prioritario en la formación de ciudadanos/as. A su vez establece que la relación entre educación y salud debe realizarse desde un enfoque de promoción de la salud como perspectiva pedagógica integral que implica la construcción de prácticas saludables como producto pedagógico de acciones colectivas.

En consecuencia se invita al establecimiento de operaciones comunitarias que apunten al fortalecimiento de la autoestima de los sujetos, al favorecimiento del pensamiento crítico y al empoderamiento para tomar decisiones y planificar proyectos de vida teniendo la salud como eje. Con esto se apunta a correr el enfoque que deja a la escuela como un lugar de control y emisión de información específica sobre acciones de prevención de enfermedades particulares para construir a la institución como escenario de acciones múltiples e inespecíficas que apunten a elevar el potencial de salud de sus habitantes y donde la prevención de la enfermedad sea una consecuencia más de ello.

Por otro lado, en el año 2016 el Ministerio de Salud de la Nación establece el Programa Nacional de Salud Escolar (Ministerio de Salud de la Nación, 2016) destinado a alumnos de escuelas primarias de la nación (especialmente de escuelas rurales, con plurigrado, con población de pueblos originarios o consideradas en riesgo socio-sanitario).

El programa se enmarca en la estrategia de Atención Primaria de la Salud acercando agentes del primer nivel de atención a la escuela para relevar datos sobre los alumnos a través de un Control Integral de Salud, realizar un seguimiento y resolución las problemáticas detectadas, llevar adelante acciones de promoción de salud y derivar los casos que consideren necesarios al primer, segundo o tercer nivel de atención.

El Programa Nacional de Salud Escolar implica un verdadero acercamiento del sistema de Salud a las escuelas aunque en sus disposiciones deja a la institución escolar en un lugar pasivo respecto a la salud de sus actores.

El programa se enmarca dentro de una de las posibles orientaciones sobre la implementación de acciones de promoción de salud en la escuela: la realización de charlas, campañas y controles de salud por parte de agentes externos a la institución (estudiantes universitarios, agentes de salud locales, padres, etc.). Sin menospreciar estos esfuerzos, ha sido comprobado (García García, 1998; Meresman, 2005; St Leger et al. 2010) que las intervenciones puntuales y centradas en temáticas específicas tienen menos impacto que los enfoques integrales a largo plazo que agregan valor educativo a esas acciones utilizándolas como espacio para la participación activa de los alumnos en la identificación de factores de riesgo y promoción de comportamientos saludables tal como plantea el documento "Educación y Salud".

### **Los equipos de orientación y la promoción de la salud**

Un estudio realizado por St Leger y col. (2010) para la Unión Internacional de Promoción de la Salud y Educación para la Salud revisa cientos de trabajos, libros e informes de evaluación referentes a las iniciativas de promoción de salud en la escuela. A partir del análisis de la documentación, los autores encuentran una coherencia sustancial en la importancia y determinación fundamental de los factores socio-emocionales (interacciones alumno-maestro y maestro-maestro, la cultura de la escuela, el ambiente de la clase, las relaciones entre iguales) en el modo en que se desarrolla la enseñanza/aprendizaje, en la forma en que funciona una Escuela Promotora de Salud (E.P.S.) y en cómo la escuela alcanza sus objetivos académicos y de salud.

Es así que las acciones que se realicen sobre la forma de vincularse dentro de la institución, el grado y calidad de la participación de los sujetos y la forma en que los actores institucionales encuentren maneras de expresar y resolver sus conflictos emocionales resultaran acciones determinantes en la promoción de la salud dentro de la institución.



Dentro de las instituciones escolares en la actualidad se encuentran cuerpos docentes con habilitación profesional conformando los Equipos de Orientación Escolar (E.O.E.), los cuales tienen una incidencia primordial en los aspectos socio-afectivos de los integrantes de la comunidad escolar. Estos equipos pertenecen a la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (D.P.C.P.S.) y tienen por objetivo el establecimiento dentro del espacio escolar de operaciones comunitarias fortalecedoras de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje.

Los E.O.E. constituyen cuerpos docentes de base que, habiendo cumplido los requisitos de ingreso específicos, cumplen tareas docentes vinculadas a su habilitación profesional.

La D.P.C.P.S. aparece definida en la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007) como aquella modalidad con un

*abordaje especializado de operaciones comunitarias dentro del espacio escolar, fortalecedoras de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje; promueven y protegen el desarrollo de lo educativo como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad educativa en su conjunto, respetando la identidad de ambas dimensiones desde el principio de igualdad de oportunidades que articulen con la Educación común y que la complementen, enriqueciéndola. (p.16)<sup>2</sup>*

Aquí puede encontrarse un punto de conexión con el documento “Educación y Salud” que invita al establecimiento de operaciones comunitarias que apunten al fortalecimiento de la autoestima de los sujetos, al favorecimiento del pensamiento crítico y al empoderamiento para tomar decisiones y planificar proyectos de vida teniendo la salud como eje. El establecimiento de operaciones comunitarias constituye la tarea central de los E.O.E. dentro del escenario escolar por lo cual tendrían un rol primordial en la implementación de las acciones sugeridas en el documento del año 2009.

Dentro de sus diferentes funciones (estipuladas en la disposición N°76 de la D.P.C.P.S. del año 2008) se estipula para los E.O.E. el diseño de proyectos específicos que involucren niños, niñas y adolescentes y articulen acciones para el cuidado de su salud física y psíquica apuntando a temáticas relevantes del área de salud surgidas en la comunidad.

Pensar las acciones de promoción y prevención que pueden aportar los miembros de los E.O.E. requiere reforzar las potencialidades de sus operaciones comunitarias en el escenario escolar más allá sus funciones de atención y respuesta a problemáticas psicopedagógicas.

Promover salud y estilos de vida saludables implica correr el foco de la atención de la enfermedad, el déficit o las problemáticas instaladas como situaciones de corte individual y pensar en vínculos dialécticos entre los individuos y los grupos, entre las instituciones y su contexto social para evaluar los estilos de vida que sostienen.

En este sentido resulta esencial el aporte de los Equipos de Orientación Escolar en la generación de abordajes participativos enfocados en la promoción de vínculos saludables, entre adultos y niños y de niños entre sí, que promuevan la mejor manera de habitar la institución para todos.

Es necesario, para que la escuela pueda posicionarse como agente de salud, que los sujetos que la habitan y le dan vida puedan ubicarse de la misma manera, es decir, que puedan ubicarse como agentes en la institución y no como receptores o emisores de información. Es así que las acciones de empoderamiento, de generación de espacios participativos reales dentro de la escuela, no solo en la solución de problemáticas sino en su construcción, contribuirían a mejorar la calidad de vida, la salud y la educación de los sujetos.

La ubicación de la escuela como espacio promotor implica repensar su dinámica institucional, es decir, los estímulos y los obstáculos que rodean a cómo se trabaja y cómo se aprende en la escuela, cómo se modifican y preservan las condiciones para el aprendizaje, cómo se defienden las condiciones de trabajo, qué intercambios recíprocos se producen entre la escuela, el barrio y la comunidad, cómo se establecen las relaciones entre varones y mujeres, con qué reglas disciplinarias resuelve la escuela los conflictos, qué oportunidad se le da al juego y la recreación, a la actividad física, etc (Augsberg, 2004). Para esto, la mirada e intervenciones profesionales de los miembros del Equipo de Orientación Escolar resultan indispensables.

Recortar las operaciones comunitarias como un elemento central en la potencialidad de las acciones de los E.O.E. para la promoción de la salud en la escuela obliga a desarrollar qué es lo que se entiende por ese tipo de acciones.

Las prácticas comunitarias surgen en América Latina en los años sesenta y setenta del siglo pasado de la mano de la llamada Psicología Comunitaria. Esta disciplina constituyó en sus inicios una reacción contra la psicología social predominante en ese momento, psicología de corte individual y con abordajes fragmentados, cuyos estudios forzaban la definición de los sujetos dentro de marcos pre-definidos. En contrapartida a este tipo de abordajes, la psicología comunitaria se planteó como una práctica psicosocial orientada a la solución de problemas sociales concretos y a la transformación social a través de la participación de las personas involucradas (Montero, 2004).

En la actualidad podemos entender a la psicología comunitaria como una

*[...] práctica dirigida al colectivo social, con un emplazamiento territorial delimitado, en relación a sectores u organizaciones con ampliación de sus fines sociales, incrementando su contenido crítico y con aplicación de tecnologías y técnicas provenientes de la psicología social y la psicología clínica, o del desarrollo (De Lellis, 2010, p. 26).*

En esta línea se entiende por operaciones comunitarias a las prácticas realizadas con un conjunto de personas que conforman una comunidad apuntando a la prevención de distintas problemáticas y al mejoramiento de su calidad de vida a través de la transformación social y personal. Dentro del escenario escolar serían, en un principio, acciones realizadas con la comunidad educativa para prevenir los conflictos de alumnos con docentes, de padres con docentes o directivos, de padres con alumnos y de alumnos entre sí promoviendo vínculos y resolución de conflictos saludables para mejorar el estar de los sujetos en la institución junto a las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, las operaciones comunitarias en el escenario escolar apuntan a la articulación entre la institución educativa con la comunidad en la que se encuentra inmersa y con las otras instituciones y organizaciones que forman parte de ella en una relación sinérgica y de intercambio que promueva el elevamiento de la calidad de vida de todos sus miembros.

A partir de lo desarrollado es posible entender una relación de beneficio múltiple entre la psicología comunitaria y equipos de orientación escolar. Establecer modalidades de abordaje según los principios rectores y metodológicos de la psicología comunitaria implica por un lado anclar las acciones de la psicología comunitaria dentro de un ámbito favorecedor de la convocatoria y participación de la comunidad. Por otro lado esta articulación anclaría el trabajo de los equipos de orientación escolar hacia acciones constantes de promoción de salud y prevención primaria dentro del escenario escolar.

No existen metodologías particulares para aplicar en el campo de la psicología comunitaria, lo que dificulta la delimitación de cómo deberían ser este tipo de abordajes. Sin embargo pueden señalarse una serie de orientaciones o guías para la acción que se serían de utilidad para abordar acciones comunitarias en un ámbito educativo. Las mismas han sido desarrolladas en escritos anteriores (Noriega, 2017b) pero pueden resumirse en los siguientes puntos:

- Contextualización: enmarcar y considerar los emergentes que toman visibilidad en la institución dentro del contexto social, cultural y comunitario en el que se presenta.
- Trabajo con la grupalidad: realizar, como principio estratégico y ontológico, acciones con todo el grupo de sujetos involucrados en una o comunidad y evitar en la mayor medida de lo posible las intervenciones individuales.
- Fomento de la participación: favorecer el involucramiento activo de los sujetos en la determinación y resolución de sus conflictos así como en la búsqueda y trabajo por aquello que desean alcanzar.
- Búsqueda del empoderamiento de los destinatarios: pensar actividades concretas que involucren a los sujetos y sus grupos de pertenencia en su resolución devolviendo a la comunidad el resultado de lo trabajado. Con esto se busca que los grupos alcancen la mayor autonomía posible en la resolución de sus problemáticas o inquietudes a través de la reflexión crítica sobre la realidad y la construcción de conocimientos y habilidades.
- Detección y construcción de redes: Identificar las relaciones afectivas entre sujetos, los grupos conformados, las distintas relaciones de poder y la calidad de sus vínculos sirven de esta manera como elemento de apoyo a la hora de trabajar junto a una comunidad evaluando qué elementos pueden potenciarse, cuáles pueden funcionar como obstáculo a la tarea y cuáles serían convenientes que emerjan.

### **La dirección de psicología comunitaria y pedagogía social y la promoción de la salud. Observaciones de la gestión**

#### **Metodología**

En función de lo desarrollado se ha realizado una investigación con el objetivo de indagar la orientación, obstáculos, formas de evaluación y mecanismos de capacitación que posee la gestión de la D.P.C.P.S. acerca de las acciones de salud de sus equipos. La investigación se basa en un estudio transeccional descriptivo con abordaje cualitativo. El procedimiento analítico se focalizó en un análisis de contenido interpretativo sobre un corpus de entrevistas semi-dirigidas en profundidad realizadas a la directora, sub-secretaria de convivencia e inspectoras de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Provincia de Buenos Aires.

Los entrevistados se reconocerán con las siguientes etiquetas: E1, E2, E3, E4 y E5.

El análisis de contenido interpretativo se centrara en cuatro ejes principales:

- Función de los Equipos de Orientación Escolar (E.O.E.) y conformación
- Acciones de cuidado de la salud y gestión comunitaria de los E.O.E.
- Diagnóstico, planificación y evaluación de acciones de los E.O.E.
- Capacitación de los E.O.E.

## Resultados

El encuadre teórico y normativo establecido permite delimitar diversas características y tensiones dentro del funcionamiento y conformación de los E.O.E. que resultan de interés a la hora de pensar la implementación de Escuelas Promotoras de Salud en la provincia.

Respecto al eje Función de los Equipos de Orientación Escolar (E.O.E.) y conformación existe un énfasis desde la gestión en la caracterización de los miembros del E.O.E. como docentes más allá de cualquier título habilitante que puedan tener. De los miembros de los E.O.E. se espera que trabajen en equipo, ya sea conformado por dos miembros del E.O.E. o mediante la conformación de parejas pedagógicas con docentes. El trabajo conjunto no solo se circunscribe a los actores de la institución sino que también incluye establecer vínculos de cooperación y cogestión con otras organizaciones de la comunidad. De la caracterización de los E.O.E. como docentes se desprende que deben ocuparse de sostener el derecho a la educación enfocándose primordialmente en orientar docentes y padres ante la presencia de problemáticas psicopedagógicas o de otras problemáticas que afectan directamente en los dispositivos de enseñanza y aprendizaje. En palabras de los sujetos entrevistados:

E1 “...un psicólogo en el colegio no hace clínica, es un docente para nosotros, por eso se acoge al estatuto del docente que explicita cómo accede a un cargo en educación.”

E2 “Nosotros no somos médicos, ni psicólogos dentro de la institución. Podemos tener un título habilitante que diga que somos doctores, psicólogos, psiquiatras, psicopedagogos, pero dentro de la institución escolar somos docentes. Nosotros apuntamos a que los docentes que están dentro de nuestros equipos, con todo ese bagaje que ellos traen, puedan transformar todo en un acto pedagógico, que es la posibilidad real. Cuando las cuestiones de salud se agravan y realmente se escapan de las posibilidades de la institución, por supuesto que se hacen las derivaciones necesarias.”

E3 “Nosotros no somos sector de salud, nosotros estamos atravesados por nuestro rol docente dentro de la institución. Frente a una situación que me genera duda y tengo una presunción es cuando el E.O.E. dice “hagamos una consulta a un profesional de la salud o un neurólogo” pero porque el E.O.E. no es sector salud.”

E5 “Nunca tenemos que perder de vista que la escuela es el lugar donde se enseña y donde se aprende bajo una política de cuidado pero recuperar que lo central es la enseñanza.”

“En la escuela somos orientadores, no hacemos diagnóstico, por más que podamos ser psicólogos pero necesitamos una mirada externa.

Desde la salud más que poner sobre la mesa que algo está pasando y la necesidad de ampliar la mirada no tenemos.”

Dicho énfasis, si bien resulta comprensible debido a la alta cantidad de demandas referentes a diversas problemáticas que soportan los E.O.E., puede constituir un obstáculo para que la escuela pueda pensarse por fuera de sus funciones tradicionales oficiales y pueda adoptar la salud como un objetivo propio que pueda atravesar todas sus actividades. Esto implicaría ocuparse de la salud no solamente en aquellos casos donde alguna situación anómala afecte la capacidad de aprendizaje de un alumno, sino como algo que atraviese a todos sus actores, tengan un título profesional relacionado a la salud o no. Para esto resultaría necesario incorporar el enfoque de promoción de la salud como un marco que indefectiblemente mejoraría los dispositivos de enseñanza-aprendizaje ya que ha sido comprobado por varios estudios que alumnos sanos aprenden más y mejor (St Leger et al., 2010).

La caracterización de los miembros del E.O.E. como profesionales del sector educativo y no del sector salud cobra mucho sentido a la hora de enfrentar problemáticas de salud instaladas pero puede resultar contraproducente a la hora de pensar acciones preventivas y promotoras de salud dentro del espacio escolar ya que dicha caracterización pareciera ser utilizada para desligar a los miembros profesionales del E.O.E. de todos los aspectos ligados a la salud como si fueran algo particular de un sector ajeno a la escuela.

En relación con el eje Acciones de cuidado de la salud y gestión comunitaria de los E.O.E. aparece en las entrevistas a los miembros de la gestión una coherencia en caracterizar las operaciones comunitarias como la articulación de la institución escolar con las instituciones que la rodean para trabajar corresponsablemente en el abordaje de las problemáticas que se presentan en los sujetos y la comunidad escolar. En palabras de los sujetos entrevistados:

E1 “En ese sentido se piensa lo comunitario, el pensar situacionalmente toda intervención, sea anticipatoria o sea de conflicto. Si nosotros trabajamos por fuera pensando que hay recetas, no diría mágicas, pero si estandarizadas que digan que si pasa esto hay que hacer esto otro, desconociendo las particularidades de esos alumnos que asisten, de las familias que asisten. Se trata de pensar también las posibilidades que tienen esas escuelas, por eso el equipo generalmente conoce las instituciones que hay alrededor o algún profesional que tal vez pueda ir a dar una charla de favor. En ese sentido lo comunitario, no olvidar que esa escuela tiene una particularidad por estar enclavada en ese lugar que es distinto al que está al lado.”

E2 “Con operaciones comunitarias nos referimos a toda la vinculación que debe tener un E.O.E. con la que debe interactuar la escuela. Digo debe porque hay escuelas que funcionan más “a puertas cerradas”, que tienen mayores dificultades para armar redes.”

E3 “La articulación con otros organismos y otras organizaciones para actuar de forma corresponsable, o sea, frente a una situación poder intervenir junto a otras instituciones cada uno desde su especificidad. Se supone que nosotros dentro de nuestra modalidad y de los E.O.E. tenemos que generar redes, generar trabajo en equipo, armar intervenciones conjuntas a la hora de pensar propuestas para los niños, los adolescentes y los jóvenes.”

E4 “...toda intervención en el escenario escolar es una intervención situada, siempre tiene que ver con un contexto y en el contexto de todo niño o adolescente siempre está la familia o la comunidad. No puede intervenir sin tener en cuenta el contexto, convocando y trabajando corresponsablemente con todos los actores que tienen que ver con la trayectoria escolar de ese niño que puede ser la psicóloga del club, la iglesia.”

E5 “Uno como escuela no puede dar respuesta a todo lo que sucede y ahí entra el concepto de corresponsabilidad para pensar con otro la promoción integral de los derechos de los niños. Pensar con otros implica pensar con instituciones barriales, con profesionales externos que atienden a los alumnos, con organismos, con servicios locales de niñez, la defensoría del pueblo, como promotores.”

Aquí cabría señalar que la articulación con las instituciones de salud, protección de los derechos del niño, niña y adolescente, desarrollo social y seguridad

aparece principalmente ligada al abordaje de problemáticas manifiestas o instaladas quedando poco claro cómo funcionaría tal articulación para las acciones de promoción de derechos, entre ellos el derecho a la salud.

Por otro lado, no aparecen delimitadas en general cuáles serían las características de la implementación de operaciones comunitarias dentro del escenario escolar. Es decir, qué acciones propias de una operación comunitaria deberían llevar a cabo los miembros del E.O.E. junto a los actores de la institución donde trabajan (Por ej. detección y construcción de redes entre actores institucionales, trabajo con la grupalidad, fomento de dispositivos participativos que promuevan empoderamiento en los sujetos, etc.)

En referencia a la caracterización de las problemáticas de salud más frecuentes en la escuela, según los miembros de la gestión de la D.P.C.P.S. lo que se presenta con mayor incidencia son interrupciones de conducta, violación de acuerdos institucionales de convivencia, autolesiones y casos de niños que presentan trastornos en el aprendizaje (T.G.D., A.D.D.) y discapacidad, los cuales se trabajan en conjunto con educación especial.

En este punto cabe señalar que la toma de conocimiento de los problemas de salud que aquejan a la comunidad escolar dependen exclusivamente de la mirada profesional de los E.O.E. sin mediar mecanismos de diagnóstico participativo o de involucramiento de los sujetos destinatarios de las prácticas en la determinación de las problemáticas que los aquejan.

Ante estas situaciones, las acciones de cuidado de la salud física y psíquica propias de los E.O.E. mencionadas por los miembros de la gestión presentan una tensión entre reconocer actividades preventivas y promotoras propias del equipo y tomar a la salud como un asunto ajeno al mismo derivándose a un profesional externo cuando se detecta una problemática. En palabras de los sujetos entrevistados

E1 “Hay de las más variadas, en términos de la salud psíquica, de que los vínculos sean saludables, que nos respetemos, crear un clima favorable para que la enseñanza y el aprendizaje se puedan llevar adelante, por eso la escuela atiende estas cuestiones, porque cuando el conflicto irrumpe en la escuela dificulta el poder enseñar y que los alumnos aprendan.

Varía mucho dependiendo de la particularidad del lugar, pero se puede recurrir a actividades propias que el equipo proponga. Por ejemplo, en un aula donde los alumnos presentan muchos conflictos para relacionarse entre sí se trabaja, no es un día donde se habla de violencia y que significa respetarnos, sino que se hace un trabajo



sostenido en el tiempo donde podemos arrancar por ver una película y hablar de los vínculos, disparar ideas y que los chicos puedan empezar a replantearse o que venga alguien de afuera (organizaciones de sociedad civil, defensoría del pueblo) a hablar de la temática, en eso el equipo articula y propone mucho.”

E2 “...todas las acciones anticipatorias para que los alumnos tengan el menor sufrimiento posible desde lo físico o psíquico son nuestra tarea generando espacios de participación, espacios creativos donde los chicos puedan expresarse, generando bibliotecas aplicás, promoviendo la escritura de cuentos, todo lo relacionado con lo pedagógico. De esta manera además de generar aprendizajes de contenidos específicos, académicos, también generamos aprendizajes de convivencia, de trato.

Nosotros no le decimos salud, le decimos educación que engloba todo obviamente. Obviamente pensamos que es saludable que se viva de esta manera en las instituciones y no de otra pero en ese sentido viene lo anticipatorio. Y cuando un equipo en entrevistas u observaciones empieza a detectar que la cuestión en ese joven o niño es más delicada de lo que supone una actividad grupal, se contacta a la familia a los padres y se sugiere que pueda ser atendido en otro espacio además de la escuela.”

E3 “El equipo de notar una situación referente a la salud y ver que la familia no lo ha notado o detectado tiene que citar a la familia, poner en conocimiento lo que observa y contrastar con lo que observa la familia. Esto en relación con problemáticas no detectadas.

Después el equipo puede orientar a que la familia consulte un profesional de la salud si considera que ese niño/a adolescente necesita que sea atendido en algún aspecto de salud que necesite intervención, sea salud mental, un pediatra en algún aspecto clínico. El E.O.E. solicita una intervención a la familia cuando lo considere pertinente o necesario.”

E4 “Yo creo que la capacidad de aprender es una de las capacidades que debe ser observada si uno no está en condiciones psíquicas y orgánicas. Si el aparato orgánico no está en condiciones eso se atiende, si un chico no escucha, si no habla bien, si no ve bien, todo eso en primer grado se atiende mucho porque si el aparato sensorial no funciona bien el niño no puede aprender bien. Lo mismo lo afectivo, eso está atendido, es una variable a considerar.”

E5 “Nunca tenemos que perder de vista que la escuela es el lugar donde se enseña y donde se aprende bajo una política de cuidado pero recuperar que lo central es la enseñanza. Lo que si podemos hacer como orientadores reflexionar con los papás sobre esas temáticas de salud pero más que eso, más que describir que vemos y que nos llama la atención y nos hace pensar en la necesidad de ampliar la mirada y que este niño sea trabajado, tratado o encuentre un espacio donde esto se signifique. En la escuela somos orientadores, no hacemos diagnóstico, por más que podamos ser psicólogos pero necesitamos una mirada externa.

Desde la salud más que poner sobre la mesa que algo está pasando y la necesidad de ampliar la mirada no tenemos.”

Ante esto cabe resaltar que comenzar a pensar la implementación de escuelas promotoras de salud no implica necesariamente que las problemáticas de salud sean atendidas en su totalidad dentro de la institución escolar, pero si resultaría necesario reconocer las acciones de promoción y prevención propias de cada miembro de la planta funcional como algo central para que el cuidado de la salud sea una política propia de la institución que atraviese todas sus actividades.

En relación con lo anterior resulta llamativa una cierta superposición entre las acciones de educación para la salud y promoción con las acciones de educación sexual integral. En palabras de los sujetos entrevistados:

E1 “Por ejemplo para los casos de abuso el ministerio tiene, como programa Nacional, de Educación Sexual Integral (E.S.I.). Allí trabajamos muchos temas referentes a la salud y lo que tiene como novedoso, al ser ley nacional, es la ley N° 26.150, es que no aborda como en otros tiempos la educación sexual en los grados superiores solamente y acotado al uso de profilácticos sino que se aborda en la integralidad y significa que la educación sexual sirve para no discriminar al otro, para respetar al otro, para respetar la orientación sexual del otro. Esa política que se está llevando adelante hace 5 años en la provincia de Buenos Aires nos ha dado muy buenos resultados. Permite con los nenes desde nivel inicial trabajar en el cuidado del cuerpo, el cuidado de la salud, desde saber que hay que hacer ejercicio, alimentarse bien para estar sano hasta reconocer el propio cuerpo, los límites, lo que permite entre otras cosas prevenir abusos. No es que es algo lineal donde uno lo habla y los abusos se terminan pero si uno puede poner en los niños algunas alertas. Eso lo traba-

jan los E.O.E. junto al nivel. Existen proyectos en todas las escuelas sobre E.S.I.

Esa es una de las patas fuertes que nosotros tenemos para trabajar todo lo que es la salud psíquica y física. Insisto con la E.S.I. porque es una política joven que tenemos, tiene 4 años recién y hay mucho para trabajar, falta romper muchos esquemas de los adultos. Pero yo creo que dentro de unos 15 años se va a poder ver el resultado del proyecto, el programa, en todo el país porque abordó esto de una manera diferente en todas las escuelas en todos los niveles. Con la E.S.I. se trabajaron muchas cuestiones de salud y de género y se convocaron muchas familias para el trabajo con sus hijos y con la escuela. Y sorprende cuando uno convoca a las familias lo que ve en relación a la participación.”

E2 “En el nivel primario en relación a la salud nosotros, como equipos interdisciplinarios y complementarios, tratamos de trabajar junto a los docentes en relación a todas las áreas que sean de las ciencias naturales y a la educación sexual integral como programa. En ese marco de todas las tareas que se espera que el E.O.E. desarrolle en la escuela, una de las áreas sería la relacionada a la Salud Sexual, el cuidado del cuerpo, la afectividad, todas las líneas de la educación sexual integral tendrían que estar ocupándose de estas cuestiones.”

“Por ejemplo, si hace una buena red con la unidad sanitaria y los agentes sanitarios junto a los docentes detectan que hay varias niñas jóvenes embarazadas. Eso se transforma en una problemática de salud, aunque haya deseo aparente de esa joven de tener ese bebé, cuando estas jóvenes son muy jóvenes, o hay un problema de peso. Ahí se va a combinar la educación sexual integral con algunas orientaciones se puedan dar a las familias desde la escuela. En ese sentido hablamos de temáticas de salud.”

E3 “Generalmente el equipo registra todo, si hizo un taller de E.S.I., si en un aula hay problemas de convivencia y se realiza un taller de E.S.I. con eje en “respetar la diversidad” o “la afectividad”. Se arma el taller, se piensan propuestas para 5 encuentros y todo eso se registra, lo que se trabaja, el impacto en las respuestas de los niños, las producciones, si se genera un cambio o no. ”

E5 “Tenemos la ley de promoción y protección integral de los derechos del niño, la ley de educación sexual integral, desde ahí se

puede vincular en la promoción de la salud, que los alumnos puedan articular en palabras dudas, inquietudes, mitos sobre la sexualidad y que entre ellos van generando pero siempre desde lo preventivo. La ESI brinda pautas que no solo tiene que ver con la sexualidad sino también con el cuidado del cuerpo, con la valoración del otro, con el respeto por el otro, la intimidad y muchos temas que hacen a la promoción de la salud.”

Sin negar la importancia fundamental de contar con una política transversal de educación sexual integral, especialmente como parte imprescindible del pleno desarrollo saludable de los sujetos, la caracterización de toda acción de promoción de salud como una actividad de educación sexual podría resultar un obstáculo para el mayor involucramiento de la institución con acciones de salud que le son propias. Darle a las acciones de cuidado y promoción de la salud su estatuto como tal sería un paso fundamental para construir una toma de responsabilidad y compromiso progresiva de la escuela con la formación y el fortalecimiento de la salud de los sujetos que la habitan.

Pensar una transformación de tal dimensión requeriría compromisos políticos, institucionales y sociales de gran magnitud. Por otro lado sería necesario tener en cuenta las transformaciones en los roles de los distintos miembros del E.O.E. para poder ajustar su tarea a la promoción de la salud integral dentro de la institución escolar.

Aquí cobraría central importancia el rol de la gestión de la D.P.C.P.S. ya que son los encargados de supervisar las funciones de los E.O.E. y son los encargados de capacitarlos.

En relación con esto, según las personas entrevistadas, existe un fuerte componente de profesionalización a través de la práctica situada en los miembros de los E.O.E. En palabras de los sujetos entrevistados:

E2 “Vos tenés tu título habilitante pero una vez que ingresas a ejercer el rol tenes todo un marco que te forma, que te enriquece para que tu desempeño esté dentro de lo esperable.

Un psicólogo que tiene acceso a ser maestro recuperador quizá no ha trabajado previamente en un aula, entonces lo pedagógico va a tener que complementarlo con capacitaciones, más allá de que tenga la habilitación profesional. La capacitación que tuvo a lo mejor es de un año pero después los diseños curriculares, las planificaciones institucionales, etc. se aprenden en el ejercicio, como pasa en otras carreras, no solamente por la experiencia sino también por el contenido.”

E3 “en relación a la formación que cada uno tiene, y en cada rol pueden acceder varias personas con formaciones distintas, seguramente en la formación en psicología, pedagogía, trabajo social, seguramente dentro de la carrera hay momentos donde se ven aspectos ligados a lo que es el trabajo en educación. Si esa formación alcanza a la hora de incluirse en una institución educativa y conocer todo lo que tiene que ver con la conformación y especificidad del rol, del lugar en el equipo, del funcionamiento, de las intervenciones e incumbencias, quizá no. Creo que todos se van formando a medida que lo van desarrollando y experimentando, si bien acceden al título profesional, la especificidad del trabajo en el E.O.E. no creo que la alcancen, quizá tengan una idea y hayan visto aspectos durante la carrera pero para la especificidad del rol se suman los aprendizajes de la carrera con lo aprendido en el desarrollo del rol.”

E4 “Esto es algo muy personal, hace muchos años que vengo trabajando en la dirección y creo que en poco tiempo va a haber una carrera específica para trabajar en equipos de orientación escolar porque haría falta estudiar 5 años para saber desenvolverte en tu rol. La carrera de psicología no te habilita, si formalmente, pero no te habilita en herramientas para trabajar en una escuela. Tampoco lo hace la carrera de trabajo social. Por ahí la de psicopedagogía para un orientador de los aprendizajes está más orientada. Yo creo que hace falta una formación mucho más específica.

Eso implica mucho trabajo para nosotros porque tenemos que tener muchos plenarios, trabajar en el rol específico, porque es muy diferente ser psicólogo a ser orientador educacional.”

Esta cualidad de profesionalización en la práctica situada de los miembros de los E.O.E. podría constituir una ventaja a la hora de transformar sus funciones hacia la promoción de la salud, ya que su formación para los diversos roles se daría dentro del trabajo en la institución escolar con bastante independencia de la formación profesional de grado que cada individuo tenga. De adoptar un enfoque promotor de salud desde la gestión de la D.P.C.P.S., podría orientarse la práctica de los E.O.E. mediante los mecanismos de capacitación que la dirección tiene a su disposición (reuniones plenarias, documentación legal, capacitaciones, visitas a escuelas, etc.). Para esto es necesario entender que cualquier profesional con la capacitación adecuada puede ajustar su práctica hacia la promoción de la salud, siempre y cuando se tome como un enfoque trasversal a todas las actividades que se realicen en la institución.

## Discusión y conclusiones

Resulta obvio que la transformación de las escuelas en instituciones promotoras de la salud no es una tarea exclusiva de los miembros del E.O.E. pero sin lugar a dudas resultan actores indispensables y determinantes en ese cambio.

Es de suponerse, a través del encuadre normativo/ideológico vigente para el funcionamiento de las escuelas y de los miembros de los EOE, que están dadas varias condiciones para promover salud/salud mental comunitaria dentro del escenario escolar. También se observa que muchas de estas acciones posibles se ven obstaculizadas por el énfasis de los E.O.E. como profesionales exclusivamente docentes, categorización utilizada para desligarlos muchas veces de acciones referentes a la salud, y cuando estas acciones son llevadas a cabo se confunden con acciones de educación sexual integral. Resulta necesario reforzar el estatuto de intervención en salud a las acciones de los E.O.E. para promover este tipo de encuadres de trabajo que mejoran el estado de salud de los alumnos y la situación laboral de los docentes al impactar directamente sobre el entorno físico y social en el que desarrollan su actividad.

Adecuar una práctica profesional hacia la promoción de la salud de los destinatarios no significaría que los profesionales estén capacitados en técnicas y prácticas curativas o terapéuticas como lo están los profesionales de las ciencias de la salud. Significa pensar la salud integral como una dimensión que debe encontrarse siempre presente a la hora de pensar intervenciones individuales, grupales, institucionales y comunitarias; significa plantear un óptimo estado de salud de los individuos que habitan la institución escolar (trabajadores y alumnos) como uno de los objetivos primordiales y constantes a la hora de realizar prácticas de orientación en la escuela; significa tomar a la salud como una dimensión de incumbencia dentro de la práctica profesional ya que atraviesa y determina todo lo que sucede en la escuela aunque no se hable de ella.

Pensar a la escuela como agente promotor de salud, como aquella con la capacidad de acción que obra con un poder que le fue conferido por otros a los que representa (Augsberg, 2004), implica realizar un doble trabajo: por un lado incluir la salud como dimensión constante en el prisma de los trabajadores de la institución; por otro lado desplazar la mirada hacia las condiciones de bienestar y malestar en la institución, hacia la calidad de vida dentro de la escuela, más que a la atención de problemáticas o enfermedades emergentes.

En este sentido, el rol de los E.O.E. presenta horizontes fructíferos para pensar la promoción de salud en el habitar de la institución y los vínculos que allí se constituyen aunque aún queda camino por recorrer.

## Referencias

- Augsberg, A. (2004). La promoción de la salud en la escuela: posibilidades y límites de la intersección entre la salud y la educación. En: Ovide Menin (comp.) *Aulas y Psicólogos. La prevención en el ámbito educativo*. Rosario: Homo Sapiens.
- Comunicación 12/08. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. 2008.
- De Lellis M. (2010). Políticas públicas y salud comunitaria. En *Neurociencias Salud y Bienestar Comunitario*, Nueva Editorial. Universitaria Universidad de San Luis.
- Disposición 76/08. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. 2008.
- Dirección de Gestión Curricular (2009). Documento curricular N° 1. Educación y Salud. Dirección General de Cultura y Educación.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones Educativas*. Buenos Aires: Paidós. Grupos e instituciones.
- García García, I. (1998). Promoción de la salud en el medio escolar. En: *Revista Especializada en Salud Pública*. 1998: 72: 285-787.
- Ley 13.688/07. Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2007.
- Meresman, S (2005). Escuelas Promotoras de Salud. En *Portafolio Educativo Municipios Saludables*. Ministerio de Salud y ambiente de la Nación. Organización Panamericana de la Salud. Disponible en: <http://publicaciones.ops.org.ar/publicaciones/saludAmbiental/portafolioEMunicipiosSal.pdf>. Consultado en 2017.
- Ministerio de Salud de la Nación. (2016). Resolución 1511E/2016. Programa Nacional de Salud Escolar (Prosane). Ministerio de Salud de la Nación.
- Montero, M. (2003). Las redes sociales. En *Teoría y Práctica de la Psicología Comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós, Tramas Sociales.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidós Tramas Sociales.
- Noriega, J. (2017a). Los Equipos de Orientación Escolar y la promoción de la salud. Análisis de normativas vigentes y perspectivas posibles. En: *Memorias del*

*8vo Congreso Internacional de Investigación y práctica profesional en psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología U.B.A.*

Noriega, J. (2017b). Dispositivos comunitarios en el escenario escolar como soporte necesario a la promoción de la salud en la escuela. El trabajo de los Equipos de Orientación Escolar. En *Memorias del 6to Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*. Facultad de Psicología de la U.N.L.P.

Resolución 1511E/2016. Programa Nacional de Salud Escolar (Prosane) Ministerio de Salud de la Nación. 2016.

St Leger, L.; Young, I.; Blanchard, C. y Perry, M. (2010). *Promover la salud en la escuela. De la evidencia a la acción*. Unión Internacional de Promoción de Salud y Educación para la Salud. Disponible en: [http://www.fundadeps.org/recursos/documentos/143/PSeE\\_deEvidenciaaalaAccion.pdf](http://www.fundadeps.org/recursos/documentos/143/PSeE_deEvidenciaaalaAccion.pdf). Consultado en 2017.

Saforcada, E. (2001) Algunos lineamientos y consideraciones básicos sobre Atención Primaria de la Salud. Unidades Sanitarias y Salud Mental. En: *El Factor Humano en la Salud Pública*. Buenos Aires: Proa XXI.

Saforcada, E.; De Lellis, M.; & Mozobancyk, S. (2010). *Psicología y salud pública. Nuevos aportes desde la perspectiva del factor humano*. Buenos aires: Paidós.





## SCHOOL GUIDANCE TEAMS AND HEALTH PROMOTION

### Analysis from the direction of community psychology and social pedagogy's management

*Javier Noriega\**

#### **Abstract**

The aim of the following paper is to characterize and analyze the intervention practices in prevention and health promotion carried on by school guidance teams in La Plata district. Is a transactional descriptive study with qualitative approach.

The analytical procedure focused on the analysis of interpretive content present in a series of semi directed in-depth interviews with key actors of the Community Psychology and Social Pedagogy's Direction of Buenos Aires province.

The investigation points to establish the necessary conditions to transform public schools into Health Promotion Schools identifying the dimensions that involve specifically the school guidance teams.

Interview analysis indicates an emphasis in characterize the school guidance teams as teachers. This is counter productive for establishing health promoting practices within schools because leaves health mostly as an outside dimension.

An overlapping between integral sex education and health education activities is identified. On the other hand, community operations carried on by the school guidance teams are established as the articulation between the school and other institutions of the community in solving various problems without establishing the specificities of implementing those operations within schools.

Finally, an emphasis in professionalization through situated practice for the school guidance team members is identified. This could be an advantage in orienting their activity to health promotion because their training depends on the work they carry on in the school regardless of their graduate training. This implies that the configuration of training documents, regulations and experiences would have a strong impact in orienting their activity to health promotion.

**Keywords:** school guidance teams, health promotion, community psychology, primary schools.

---

\* Scholar of the Scientific Research Commission and researcher of the Laboratory of Community Psychology and Public Policies. Psychology School, UNLP. Email: javiernoriega88@gmail.com

The objective of the present work is to identify and analyze the approach and intervention strategies of the School Guidance Teams for prevention and health promotion to children in primary schools of La Plata district. Such research aims to define the necessary conditions for the transformation of public schools into Health Promoting Schools (H.P.S.).

The Regional Initiative of Health Promoting Schools was launched in 1995 by the Pan American Health Organization. It points to strengthen relations between the health sector and the education sector to reform school spaces turning them into environments conducive to the development of healthy lifestyles, promotion of citizenship and encouragement of protective factors of life and health.

In Argentina it has been implemented since 1996 in public management schools in provinces such as Mendoza, Córdoba, Misiones, San Juan, Salta, San Luis and La Rioja. The present research pretends to provide some guidelines to conceptualize its possible implementation within the province of Buenos Aires, delimiting aspects of specific concern of School Guidance Teams in that transformation.

## **Health and school**

When talking about the school as a preventive space and promoter of health, special reference is made to think about prevention and health promotion as a political, educational and health strategy. This aims at socializing environments such as family and school, looking to transform and strengthen their identity so that they can become containing and transforming spaces of health problems with impact on the quality of life of the individuals.

The literature (García García, 1998, Meresman, 2005, St Leger, Young, Blanchard & Perry, 2010) highlights some essential elements stipulated for the promotion of health in the school setting:

- Healthy school policies (guidelines settled in documents to regulate work and living in the school setting, directing them towards health);
- Health education (subjects and activities related to health included in formal and informal curricular programs);
- Healthy physical environments (related to the amplitude of spaces, cleanliness, accessibility, ventilation, light inputs, etc.);
- Healthy social environments (quality of the social relationships developed in the institution that should be free of abuse with possibilities of democratic expression and listening);

- Links with the community (interrelation and cooperation between the school and the surrounding institutions with common and shared objectives);
- Articulation with Health Services (relationship with local / regional health teams that are responsible for the care and health promotion of children and adolescents through the provision of services to students);
- Participation (points to the voluntary and critical involvement of the subjects in the actions carried out by the institution).

In order for the school to be able and willing to accept health promotion as an inherent activity, it is necessary to put upfront that school population's academic and health outcomes increase when the institution adopts a health promotion approach as has been demonstrated through various studies (Lawrence et al., 2010; Meresman, 2005). On the other hand, this approach is a viable tool to address the problems and situations that the school inevitably faces (relationships with the community, violence, addictive behaviors, teaching / learning disorders, among others).

Augsberg (2004) states that the notion of a health promoting school needs an intersectional alliance. Such alliance constitutes a challenge for health and education institutions to be able to think themselves off-centre from their principal or official objectives and functions (educating and healing). A health promoting approach forces schools to place themselves in their unofficial functions (caring, safeguarding, disciplining, feeding) and their extracurricular problems. On the other hand, carrying out health promotion activities implies for health institutions to take care of subjects who are not sick or in need specialized assistance.

The author argues that this notion would imply stop thinking about students as subjects who necessarily spend a number of hours within an institution and upon which one can focus centrally established and vertically implemented preventive plans. This approach needs to effectively think about them as subjects of law. At the same time, it would mean to stop thinking about health as a corpus of actions carried out by a specialized sector and start considering it as a basic dimension of the human being whose promotion constitutes a transversal content and action in the school that affects it even when it's not addressed.

As it has been developed in previous works (Noriega, 2017a) the main regulations governing the educational institutions of the province demonstrate a progressive positioning of health as a school dimension of its own concern, an aspect that must take care and promote with his resources and effort.

The point of closest approach to the constitution of the school as a health promoting space is given by the document called "Education and Health" (Direction

of Curricular Management, 2009) (only addressed to teachers of primary schools in the province). In there, health is declared as a constitutional right that represents priority school content in the formation of citizens. It also establishes that the relationship between education and health must be carried out from a health promotion approach as an integral pedagogical perspective. This should imply the construction of healthy practices as a pedagogical product of collective work.

Consequently, the establishment of community operations aimed at strengthening the self-esteem of the subjects is encouraged, as well as the promotion of critical thinking and empowerment in order to take decisions and make life projects with good health as the objective. This aims at leaving aside the approach that consider the school as a place of control and emission of specific information for prevention of particular diseases to build the institution as a scenario of multiple and unspecific actions to rise the health potential of its inhabitants taking the prevention of the disease as a consequence of it.

On the other hand, in 2016 the National Ministry of Health establishes the National School Health Program (2016), intended for primary schools (especially those with multiple grades, those with a population of indigenous peoples or those considered at socio-sanitary risk).

The program follows the strategy of Primary Health Care bringing agents from first level of attention to the school for collecting data on students through an Integral Health Control, follow up and resolve the detected problems, carry out the actions of health promotion and referral of situations considered in need of an intervention of the first, second or third level of health care.

The National School Health Program implies a rapprochement of the health care system to schools, although in its dispositions leaves the school in a passive position regarding the health care of the school population.

The program is framed within one of the possible guidelines on the implementation of health promoting actions in the school: the implementation of lectures, campaigns and health control by external agents such as grade students, local health agents, parents, etc. Without underestimating these efforts, it has been proven (García García, 1998, Meresman, 2005, St Leger et al., 2010) that punctual and focused interventions have a smallest impact than long term integral approaches. This approaches should add educational value to health interventions using the school setting for the active involvement of students in the identification of risk factors and promotion of healthy behaviors as proposed in the document "Education and Health".

## School guidance teams and health promotion

A study conducted by St Leger et al. (2010) for the International Union for the Health Promotion and Health Education reviews hundreds of papers, books and evaluation reports for health promotion initiatives in schools. In their analysis, the authors find a substantial coherence in the importance and the crucial role of socio-emotional factors (student-teacher and teacher-teacher interactions, the culture of the school, the atmosphere of the class, the relations between peers) in the way in which teaching / learning configurations take place, in the way in which a H.P.S. works and in the way the school achieves its academic and health objectives.

This makes decisive actions to the health promotion in schools those that are carried out to influence the way in which people relate within the institution, the degree and quality of involvement of the beneficiaries and the way in which the institutional actors help to express and resolve their emotional conflicts.

Within these institutions there are currently teaching staff with professional qualification conforming the School Guidance Teams (S.G.T.) which have a great impact on the socio-affective aspects of members of the school community. Such teams depend of the Direction of Community Psychology and Social Pedagogy (D.C.P.S.P.) and have as objective the establishment of community operations that strengthen the relations humanizing teaching and learning configurations within the school space.

The S.G.T. constitutes a basic teaching staff that having fulfilled the specific entrance requirements performs teaching tasks linked to their professional qualification.

The D.C.P.S.P. is defined in the Province of Buenos Aires's Education Law (2007) as a

*modality with a specialized approach to community operations within the school space, strengthening links that humanize teaching and learning; promote and protect the development of education as a structuring capacity of the subject and the educational community as a whole, respecting the identity of both dimensions from the principle of equal opportunities that articulate with the common education and that complement it, enriching it. (p.16)*

In one can find a linking point with the document "Education and Health" that invites the establishment of community operations that aim to strengthen the self-esteem of the subjects, the fostering of critical thinking and empowerment to

make decisions and plan life projects taking health as axis. The establishment of community operations is the central task of the S.G.T. within the school setting, which is why they would have a fundamental role in the implementation of the actions suggested in the 2009 document.

Within its different functions (set out in provision No.76 of the D.C.P.S.P. of 2008) is stipulated for the S.G.T. the design of specific projects involving children and adolescents and articulate actions for the care of their physical and mental health, pointing to relevant issues in the health area that have arisen in the community.

To think about promotion and prevention actions that the members of the S.G.T. can carry out requires focusing on the potential of its community operations within the school setting beyond its functions of attending and solving psychopedagogical problems.

Promoting health and healthy lifestyles implies removing the focus of the attention of diseases, deficit or problems installed as situations of individual cut. Instead, the focus should be put in thinking dialectical links between individuals and groups, between institutions and their social context to evaluate the lifestyles that they carry on.

In this sense, is essential the contribution of the School Guidance Teams in the generation of participative approaches focused on the promotion of healthy relations between adults and children and children among themselves that promote the best way to inhabit the institution for all.

It is necessary, so that the school can be positioned as a health agent, that the individuals that inhabit it and give life to it can be considered in the same way. That is that they can be considered as agents in the institution and not as receivers or transmitters of information. Thus, the actions of empowerment, generation of real involvement spaces within the school, not only in the solution of problems but in their construction, would contribute to improving the quality of life, health and education of the individuals.

To constitute the school as a promoter space involves rethinking its institutional dynamics, that is, the stimuli and obstacles that surround how people work and how children learn in school; how people modify and preserve the conditions for learning; how the staff negotiate the working conditions; what reciprocal exchanges take place between the school, the neighborhood and the community; how the relations between men and women are established; what rules resolve conflicts; what opportunities are given for playing, recreation, doing physical activity, etc (Augsberg, 2004). For this, the view and professional interventions of the members of the School Guidance Team are indispensable.

To place community operations as a central element in the potential of the S.G.T. for health promotion in schools, it's necessary to develop what is understood by this type of operations.

Community practices arose in Latin America in the sixties and seventies by the hand of Community Psychology. This discipline emerged as a reaction against the predominant social psychology of that time, psychology of individual character and with fragmented approaches and studies forcing the definition of subjects within pre-defined frames. In contrast to this type of approach, community psychology was proposed as a psychosocial practice aimed at the solution of concrete social problems and social transformation through the participation of the people involved (Montero, 2004).

Today we think about community psychology as a

*[...] practice aimed at a social group, with a delimited territorial location, in relation to sectors and organizations aiming to broadening their social goals, increasing their critical content applying technologies and techniques coming from social psychology, clinical psychology, or developmental psychology (De Lellis, 2010, p.26).*

In this line, community operations are understood as practices carried out with a community aiming at the prevention of different problems and the improvement of their quality of life through social and personal transformation. Within the school scenario would be, initially, actions taken with the educational community to prevent conflicts of students with teachers, parents with teachers or managers, parents with students and students among themselves promoting links and resolving conflicts in a healthy way in order to improve the time that de individuals spend in the institution and the teaching and learning practices. On the other hand, community operations in the school setting point to the articulation between the educational institution with the community in which it is immersed and with the other institutions and organizations that are part of it in a synergistic and exchanging relationship that promotes improving the quality of life of all its members.

On this basis it's possible to understand a relationship of multiple benefits between community psychology and school guidance teams. Establishing approaches according to the guiding and methodological principles of community psychology implies, on the one hand, placing the actions of community psychology within a sphere that favors the invitation and involvement of the community. On the other hand, this articulation would place the work of school guidance teams towards constant actions of health promotion and primary prevention within the school setting.



There are no particular methodologies to apply in the field of community psychology, which makes it difficult to define how these types of approaches should be. However, a series of orientations or guidelines for action could be pointed out that could be useful to address community actions in an educational setting. They have been developed in previous works (Noriega, 2017b) and can be summarized in the following points.

**Contextualization:** framing and considering the emerging situations of the institution within the social, cultural and community context in which the institution is placed.

**Group work:** perform, as a strategic and ontological principle, actions with the whole group of subjects involved in a community and avoid individual interventions as much as possible.

**Involvement promotion:** favor the active involvement of the individuals in the determination and resolution of their conflicts as well as in the search and work for what they wish to achieve.

**Empowerment search:** think concrete activities that involve the subjects and their groups in the resolution of their issues, returning to the community the result of what has been worked on. This has as goal that the groups reach the greatest possible autonomy in the resolution of their problems or concerns through critical reflection about reality and the construction of knowledge and skills.

**Detection and construction of networks:** Identifying the affective relationships between subjects, the existing groups, the different power relations and the quality of their links serve in this way as a support element when working with a community evaluating what elements can be strengthened, which ones can function as an obstacle to the task and which ones would be convenient to emerge.

## **The direction of community psychology and social pedagogy and the promotion of health. Observations of the management.**

### **Methodology**

Based on what has been developed, a research has been carried out with the objective of investigate the orientation, obstacles, forms of evaluation and training mechanisms that the management of the D.C.P.S.P. has about the health care actions of their teams. The research constitutes a descriptive transectional study with a qualitative approach. The analytical procedure was focused on the analysis of interpretative content on a corpus of semi-directed in-depth interviews with the director, sub-secretary of coexistence and three inspectors of the Direction of

Community Psychology and Social Pedagogy of the Province of Buenos Aires.

The interviewees will be recognized with the following labels: E1, E2, E3, E4 and E5. The interpretive content analysis will focus on four main areas:

- Functions and formation of the School Guidance Teams (S.G.T.)
- Health care activities and community management of the S.G.T.
- Diagnosis, planning and evaluation of the S.G.T. activities
- Training of the S.G.T.

## Results

The theoretical and normative framework established allows identifying diverse characteristics and tensions within the functioning and formation of the S.G.T. These characteristics and tensions are of interest when thinking about the implementation of Promoting Health Schools in the province.

Regarding the area Function of the S.G.T. and formation there is an emphasis from the management on the characterization of the members of the S.G.T. as teachers beyond any qualifying professional degree they may have. The members of the S.G.T. are expected to work as a team, whether it is constituted by two members of the S.G.T. or through the formation of pedagogical partners with teachers. The joint work is not only limited to the actors of the institution but also includes establishing cooperation and co-management links with other organizations in the community. From the characterization of the S.G.T. as teachers, it is clear that they must take care of sustaining the right to education. To do this they should focus primarily on guiding teachers and parents in the presence of psycho pedagogical problems or other problems that directly affect teaching and learning configurations. In the words of the subjects interviewed:

E1 "... a psychologist in the school doesn't carry on a clinical task; he is a teacher for us, that's why he accepts the teacher's regulations that explain how to access a position in education."

E2 "We are not doctors, nor psychologists within the institution. We can have a qualification that says that we are doctors, psychologists, psychiatrists, educational psychologists, but within the school institution we are teachers. We aim that the teachers who form our teams can transform everything into a pedagogical act, with all that baggage they bring. That's the only possibility. When health issues get worse and really get out of the possibilities of the institution, of course the necessary referrals are made. "

E3 “We are not part of the health sector, we are marked by our teaching role within the institution. Faced with a situation that generates doubt or a presumption that something is wrong is when the S.G.T. says “let’s ask the opinion of a health professional or a neurologist”. That’s because the S.G.T. is not part of the health sector. “

E5 “We never have to lose sight of the fact that the school is the place where it is taught and where it is learned under a policy of care recovering that the central activity is teaching.”

“At school we are counselors, we do not diagnose, even though we may be psychologists but we need an external perspective. With health situations rather than putting on the table that something is happening and the need to expand the look we can’t do anything. “

This emphasis, although is understandable due to the high number of demands regarding various problems that the S.G.T. supports, can be an obstacle for the school when thinking outside its traditional and official functions and adopting health care as a function of its own that can cross all its activities. This would involve taking health care beyond those cases where some anomalous situation affects the learning capacity of a student, but as a dimension that affects all the actors of the institution, have a professional degree related to health or not. For this it would be necessary to incorporate the health promotion approach as a framework that would unfailingly improve teaching-learning configurations since it has been proven by several studies that healthy students learn more and better (St Leger et al., 2010).

The characterization of the members of the S.G.T. as professionals in the education sector and not in the health sector makes a lot of sense when faced with health problems, but it can be counterproductive when thinking about preventive actions and health promotion within the school space. Such characterization seems to be used to separate to the professional members of the S.G.T. of all aspects related to health care as if they were something particular to a sector outside the school.

In relation to the area Health care activities and community management of the S.G.T. a coherence in the characterization of community operations as the articulation of the school institution with the institutions near it is shown in the responses. This has as objective to work with share responsibility in addressing the problems that arise in the subjects and the school community. In the words of the subjects interviewed:

E1 “In that sense we think about the community, to think any intervention in a specific context, whether is a preventive intervention or a conflict-related intervention. If we work thinking that there are recipes, I would not say magic, but if they say that if this happens you have to do this, ignoring the particularities of those students who attend, families that attend... It is also about thinking about the possibilities that these schools have. That’s why the team usually knows the institutions that surround the school or a professional who may be able to give a lecture as a favor. In that sense we talk about community, to not forget that this school has a particularity because it is located in a place that is different from the one next to it. “

E2 “With community operations we refer to all the connection that an S.G.T. should have with the institutions that the school should interact. I say it must because there are schools that work in a “behind closed doors” way, that have greater difficulties to build networks. “

E3 “The articulation with other institutions and organizations to act in a co-responsible manner. That is, in the face of a situation, being able to intervene with other institutions, each one from its specificity. From our department and through the S.G.T. we have to generate networks, generate teamwork, and put together joint interventions when thinking about proposals for children, adolescents and young people. “

E4 “... every intervention in the school setting is a situated intervention. It always has to do with a general context and in the context of every child or adolescent there is always the family or the community. You can not intervene without taking into account the context, convening and working jointly with all the actors that have to do with the school career of that child. That can be the psychologist of the club, the church, etc.”

E5 “The school cannot give an answer to everything that happens and that’s where the concept of co-responsibility comes in. To think with others about the integral promotion of children’s rights. Thinking with others involves thinking with neighborhood institutions, with external professionals that serve students, with organizations, with local children’s services, the ombudsman’s office, as promoters. “

It should be highlighted that the articulation with health institutions, institutions that protect the rights of children and adolescents, social development institutions and security appears mainly linked to the approach of manifest or installed

problems. It remains unclear how such articulation would work for right promotion actions, including the right to health.

On the other hand, the characteristics of the implementation of community operations within the school setting do not appear delimited in general. That is, what actions of a community operation should be carried out by the members of the S.G.T. along with the actors of the institution where they work (eg. detection and construction of networks between institutional actors, group work, involvement promotion devices that empower the subjects, etc.)

In reference to the characterization of the most frequent health problems in the school, the members of the management of the D.C.P.S.P. mention behavioral disruptions, violation of institutional agreements of coexistence, self-harm and cases of children that present learning disorders (G.D.T., A.D.D.) and disability, which are worked in conjunction with special education sectors.

At this point it should be noted that the knowledge of the health problems that afflict the school community depend exclusively on the professional view of the S.G.T. without mediating mechanisms of participatory diagnosis or involvement of the target subjects in the determination of the problems that afflict them.

In these situations, the physical and psychological health care actions of the S.G.T. mentioned by the members of the management present a tension between recognizing the team's own preventive and health promotion activities and taking health as an external matter, referring it to an external professional when a problem is detected. In the words of the subjects interviewed:

E1 "There are some of the most varied. In terms of mental health, that the relationships between individuals are healthy, respect among people, create a favorable climate so that teaching and learning can be carried forward, that's why the school deals with these issues, because when conflict breaks out in school it makes it difficult to teach and for students to learn.

It varies a lot depending on the particularity of the place, but you can resort to own activities that the team proposes. For example, in a classroom where students have many conflicts relating to each other, we don't just take a day to talk about violence and what it means to respect ourselves. A sustained work is done where we can start by watching a movie and talk about human relations, shoot ideas and that the kids can start to rethink or that someone from outside (civil society organizations, ombudsman's office) comes to talk about the subject. In that matter the team articulates and proposes a lot. "

E2 "... all the anticipatory actions so that students have the least possible physical or psychic suffering is our task. To generate spaces of participation, creative spaces where the children can express themselves, creating libraries, promoting the writing of stories, all what is related to the pedagogical. In this way, in addition to encourage the learning of specific or academic content, we also generate learning of coexistence, of good relations amongst ourselves.

We do not talk about health, we talk about education. That includes everything for sure. Obviously we think it's healthy to live in this way in institutions and not another but in that sense comes the anticipatory. And when a team through interviews or observations begins to detect that the situation of that young person or child is more delicate than what a group activity supposes, the family is contacted and it is suggested that it should be attended in another space besides the school."

E3 "The team when noticing a situation regarding health and seeing that the family has not noticed or detected it has to contact the family, make known what they observe and contrast with what the family observes. This in relation to problems not detected.

Then the team can guide the family to consult a health professional if they consider that the adolescent or child needs to be treated in some aspect of his health. This could be for a pediatrician in some clinical aspect or another professional in the mental health aspect. The S.G.T. requests an intervention to the family when considers it's pertinent or necessary. "

E4 "I believe that the ability to learn is one of the capacities that must be observed if one is not in psychic and organic conditions. If the organic area is not in condition that is attended, if a child does not listen, if he does not speak well, if he does not see well, all that in the first degree is taken care of in great manner because if the sensory apparatus does not work well the child cannot learn well. The same in the affective sphere, that is attended, is a variable to consider. "

E5 "We never have to lose sight of the fact that the school is the place where it is taught and where children learn under a policy of care but to recover that what is central is teaching. What we can do as counselors is to think along with the parents on the health issues describing what we see and what draws our attention and

makes us think about the need to broaden the view and let them know that we work with this child, that his case is treated. At school we are counselors, we do not diagnose, even though we may be psychologists but we need an external look.

In health situations rather than putting on the table that something is happening and the need to expand the look we do not have. “

Given this, it should be noted that beginning to think about the implementation of health promoting schools does not necessarily imply that the health problems should be addressed in their entirety within the school, but it would be necessary to recognize the health promotion and preventive actions of each member of the school staff as something central so that health care can become a policy of the institution that marks all its activities.

In that sense, a certain overlap between health education and health promotion actions with integral sexual education activities is noticed. In the words of the subjects interviewed:

E1 “For example, in cases of abuse, the Ministry has the Integral Sexual Education National Program (I.S.E.). With it we work many issues concerning health. What is new is that it doesn't only address sexual education in the upper grades and limited to the use of prophylactics as in other times but that it's addressed in the integrality and means that sex education serves not to discriminate against the other, to respect the other, to respect the sexual orientation of the other. That policy that is being carried out in the last 5 years in the province of Buenos Aires has given very good results. Allows children from the initial level to work in body care, health care, from knowing that you have to exercise, eat well to be healthy, to recognize your own body, limits, which allows among other things to prevent abuse. It's not something linear where one talks about it and the abuses end but one can put in the children some alerts. That's what the S.G.T. works along with teachers. There are projects in all schools on I.S.E. That is one of the strong legs that we have to work all that is psychic and physical health. I insist with the I.S.E. because it is a young policy that we have, it's been implemented in the last 4 years and there is a lot to work, it is necessary to break many preconceptions in the adults. But I think that in about 15 years we will be able to see the result of the the program throughout the country because it addressed this in a different way in all schools at all levels. With the I.S.E. many health

and gender issues were addressed and many families were called to work with their children and with the school. And it surprises the level of involvement when you invite the families.”

E2 “At the primary level in relation to health as interdisciplinary and complementary teams we try to work together with teachers in relation to all areas of natural sciences and I.S.E. as a program. In that framework amongst all the tasks that the S.G.T. develop in school, one of the areas would be related to Sexual Health, body care, affection, all lines of I.S.E. should be dealing with these issues. “

“For example, if you constitute a good link with the health unit and the health agents along with the teachers, they can detect that there are several young girls pregnant. This becomes a health problem when these girls are very young, although it might be an apparent desire of that young woman to have that baby. Also if there is a weight problem. There, the I.S.E. program will be combined with some orientations that can be given to families from school. In this sense, we talk about health issues. “

E3 “Generally the team registers everything, if they did a workshop of I.S.E., if in a classroom there are problems of coexistence and they do a workshop of I.S.E. on the subject “respect the diversity” or “affectivity”. The workshop is set up, proposals are being considered for 5 meetings and all this is recorded, what is being worked on, the impact on the children’s, the productions, whether a change is generated or not. “

E5 “We have the promotion and integral protection of children’s rights law, the integral sexual education law, from there can be linked in the promotion of health. With that students can articulate in words doubts, concerns, and myths about sexuality. Between them they are generating always from the preventive point of view. The I.S.E. provides guidelines that not only have to do with sexuality but also with the care of the body, with the appreciation of the other, with respect for the other, privacy and many issues that make the promotion of health.

Without denying the fundamental importance of having a transverse policy of integral sexual education, especially as an essential part of the full healthy development of subjects, the characterization of any health promotion action as a sex education activity could be an obstacle to the greater involvement of



the institution with health interventions of its own. Giving health care and health promotion actions a status of their own would be a fundamental step to build responsibility and progressive commitment of the school with the promotion and strengthening of the health of the individuals that inhabit it.

Thinking about a transformation of such a dimension would require political, institutional and social commitments of great magnitude. On the other hand it would be necessary to take into account the transformations in the roles of the different members of the S.G.T. to be able to adjust its task to the promotion of integral health within the school institution.

Here, the role of the management of the D.C.P.S.P. is central since they are in charge of supervising the functions of the S.G.T. and they are in charge of training them.

In relation to this, according to the interviewees, there is a strong component of professionalization through the practice located in the members of the S.G.T. In the words of the subjects interviewed:

E2 "You have your qualification but once you enter the role you have a framework that shapes you, that enriches you so that your performance is within the expected.

A psychologist who has access to being a recovery teacher may not have previously worked in a classroom, so the pedagogical aspect will have to be complemented it with training, beyond having professional qualification. The training he had at best is one year but then the curricular designs, institutional planning, etc. are learned in the job, as happens in other careers, not only for the experience but also for the content. "

E3 "...in relation to the training that each one has, each role can be accessed by several people with different backgrounds. Surely they have some training in psychology, pedagogy, social work. Surely within the career there are moments where aspects linked to 'What is to work in education?' If you ask me if that training reaches the requirements to be included in an educational institution and know everything that has to do with the conformation and specificity of the role, the place in the team, the functioning, the interventions and concerns, maybe not. I think that all of them are formed as they develop and experiment the specificity of the work in the S.G.T., although they have access to the professional title. I do not think that they reach it, maybe they have an idea and they have seen aspects

during the grade education but to learn about the specificity of the role they have to work in that role. “

E4 “This is something very personal, I have been working in management for many years and I believe that in a short time there will be a specific career to work in school guidance teams because you would need to study for 5 years to know how to develop your role. The career of psychology does not enable you, in paper it does, but does not enable you to work in a school. Neither does the social work career. For that reason the career of psycho pedagogy is more oriented for the role of learning counselor. I believe that much more specific training is needed. That implies a lot of work for us because we have to have many plenary reunions, work in the specific role, because it is very different to be a psychologist than to be an educational counselor.”

This quality of professionalization in the practice of the members of the S.G.T. could constitute an advantage when transforming its functions towards the promotion of health, since its training for the different roles would be given within the work in the school institution with enough independence of the professional careers of degree that each individual has. If you adopt a health promoter approach from the management of the D.P.C.P.S., the practice of the S.G.T. could be reoriented through the training mechanisms that management has at its disposal (plenary meetings, legal documentation, training, visits to schools, etc.). For this it is necessary to understand that any professional with the appropriate training can adjust their practice towards the promotion of health, as long as it is taken as a transversal approach to all the activities carried out in the institution.

### Discussion

It is obvious that the transformation of schools into health promoting institutions is not an exclusive task of the members of the S.G.T. but without a doubt they are indispensable and central actors in this change.

We can think, through the current normative / ideological framework for the function of the schools and the members of the S.G.T., that several conditions to promote community health / mental health within the school setting are given. It is also noted that many of these possible actions are hampered by the emphasis of the S.G.T. as exclusively teaching professionals. This emphasis is used many times to detach them from possible actions related to health, and when these actions are carried out they are confused with integral sexual education activities.

It is necessary to reinforce the statute of health promotion interventions in the work of the S.G.T. to encourage this type of work frames that improve the health status of the students. This would also improve the work situation of the teachers by directly impacting the physical and social environment in which they carry out their activity.

Adapting a professional practice towards the health promotion of a target groups would not mean that the professional staff should be trained in therapeutic techniques and practices like health care professionals. It implies thinking about health as a dimension that must always be present when thinking about individual, group, institutional and community interventions; it means to propose an optimal state of health of the individuals that inhabit the school institution (workers and students) as one of the primary and constant objectives when carrying out orientation practices in the school; it means taking health as a dimension of concern within professional practice as it crosses and determines everything that happens in school, even if it is not addressed.

Thinking about schools as health promoting institutions, with the capacity for action that works with a power that was conferred by others who represents (Augsberg, 2004), involves doing a double job: on the one hand, including health as a constant dimension in the work of their actors; on the other hand, to shift the focus towards the conditions of well-being and discomfort in the institution, towards the quality of life within the school, rather than to the attention of emerging problems or illnesses.

In this sense, the role of the S.G.T. presents fruitful horizons to think about health promotion in schools and the links that exist there, although there is still a way to go.

## LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES DEL ÚLTIMO AÑO DE LA ESCUELA SECUNDARIA:

### Un estudio sobre las actividades de orientación que realizan

*Quattrocchi, P.; Flores, C.; Cassullo, G.L.;  
Siniuk, D.; Moulía, L. & De Marco, M.<sup>1\*</sup>*

#### Resumen

Los estudiantes que cursan el último año de la escuela secundaria transitan la situación de finalización de una etapa escolar a partir de la cual se les plantea el interrogante acerca de qué hacer una vez terminada. Finalizar la escuela, los conduce a una encrucijada que se presenta con una diversidad amplia de caminos posibles a seguir y nuevas responsabilidades. La orientación vocacional puede acompañar y ayudarlos a identificar cuál es aquel camino a tomar y a develar los motivos de su elección, así como a identificar los recursos y los obstáculos personales para afrontar la nueva etapa que requiere de mayor autonomía. Uno de los objetivos de la Orientación Vocacional en la actualidad es favorecer la construcción de proyectos de vida, educativo y laboral y, una de las modalidades para lograrlo es el abordaje grupal (Aisenso, 2007).

Año tras año, desde la Dirección Técnica Programa de Orientación al Estudiante (DOE), dependiente de la Subsecretaría de Coordinación Académica, Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires (UBA) se desarrollan grupos de orientación destinados a alumnos que se encuentran terminando la escuela media, pertenecientes a establecimientos públicos y privados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), del Gran Buenos Aires (GBA) y del interior del país, que se acercan a la DOE de manera personal y/o espontánea para solicitar orientación. Los objetivos de este artículo son describir el perfil sociodemográfico de los jóvenes consultantes de los grupos de orientación vocacional y ocupacional desarrollados en la DOE durante el periodo 2014-2016, presentar las actividades de orientación vocacional realizadas previamente a su participación en el grupo desde la perspectiva de la autonomía adolescente y analizar la valoración del dispositivo grupal en la construcción de proyectos de estudio y trabajo.

**Palabras clave:** orientación vocacional, grupos, escuelas secundarias, autonomía.

---

<sup>1</sup> Dirección de Orientación al Estudiante de la Secretaría Académica de la Universidad de Buenos Aires (DOE). E-mail: paula.quattrocchi@gmail.com.

## Resumo

Cada ano os estudantes que frecuentam o último ano do ensino médio enfrentam a finalização de uma etapa escolar e, a partir disso, se interrogam sobre o quê fazer no encerramento do curso. Terminar a escola os coloca frente a uma encruzilhada que oferece uma ampla diversidade de caminhos possíveis e novas responsabilidades.

A OV pode acompañá-los e ajudá-los a identificar qual caminho tomar, a descobrir os motivos de sua escolha, assim como, a identificar os recursos e obstáculos pessoais para enfrentar a nova etapa que vai requerer maior autonomia.

Um dos objetivos da OV atualmente é favorecer a construção de projetos de vida, educação e de trabalho. Uma das modalidades para alcançar este objetivo é a abordagem grupal (Aisenson, 2007).

Ano após ano, a orientação Dirección Técnica Programa Orientación al Estudiante (DOE) – Subsecretaría de Coordinación Académica, Secretaría de Asuntos Académicos, Universidad de Buenos Aires desenvolve grupos de orientação destinados a alunos do último ano do Ensino Médio, pertencentes a estabelecimentos públicos ou particulares e do interior do país que se aproximem à Doe de forma pessoal espontânea para solicitar orientação. Os objetivos do serviço são: descrever o perfil sócio demográfico dos jovens atendidos nos grupos de orientação vocacional e ocupacional desenvolvidos na Doe no período 2014-2016; apresentar as atividades de orientação vocacional realizadas previamente à participação no grupo a partir da autonomia adolescente; analisar o valor do dispositivo grupal na construção de projetos de estudo e trabalho.

**Palavras-chave:** orientação vocacional, grupos, escolas de ensino médio, autonomia.

## Introducción

La finalización de la escuela secundaria plantea en los estudiantes interrogantes acerca de qué hacer una vez terminada. La amplia diversidad de caminos posibles a elegir los ubica en una encrucijada que implica, inevitablemente, la toma de decisiones sobre su futuro. La orientación vocacional puede acompañarlos y ayudarlos a identificar cuál podría ser aquel camino a iniciar y a considerar los motivos de su elección. En tal sentido, la orientación es concebida hoy como un proceso que contribuye a que las personas construyan un proyecto de vida, estableciendo metas, planificando y elaborando estrategias para ello.

Este enfoque actual, fundamentado en los desarrollos de la Psicología de la Orientación, considera que el objetivo es favorecer a las personas en la construc-

ción identitaria de sus proyectos educativos, laborales y de vida, en un contexto de permanente cambio. Desde esta perspectiva, aborda temáticas vinculadas a las distintas transiciones de los sujetos a lo largo de todo el ciclo vital (Guichard & Huteau, 2001) y no sólo la problemática de la elección de los jóvenes en su transición de la escuela a los estudios superiores y/o al trabajo (Aisenson, 2007).

Estas transiciones, se producen en la interacción del sujeto con el contexto que impone ciertos ritos de pasaje o que suscitan la construcción de nuevos roles, frente a las cuales el sujeto sigue siendo activo en la reacción a dichas modificaciones. De todos modos, la adolescencia, si bien no constituye el único viraje crítico para el sujeto, sí ofrece ciertas características que le otorgan un rol central en el marco de la Psicología de la Orientación. Los pasajes de la adolescencia y juventud son especialmente valiosos en tanto inauguran nuevos espacios sociales con marcas temporales significativas (Urresti, 2008).

En este proceso de construcción de proyectos laborales y educativos al finalizar la escuela secundaria -en tanto hito en el desarrollo de las trayectorias- es de fundamental importancia la consideración de diversos aspectos que intervienen en la toma de decisiones, tales como los factores que inciden en dicho proceso, la información, los recursos personales y sociales y los obstáculos posibles, así como la identificación de los intereses y su relación con el mundo laboral y las distintas posibilidades de formación.

Para llevar adelante los proyectos posibles no alcanzará con que los jóvenes enuncien sus expectativas e intenciones, sino que requerirá de la anticipación de un objetivo bien planteado, identificar los recursos que harán falta para ponerlo en marcha, planificar ordenadamente las fases o etapas que se tendrán que recorrer e imponerse como una obligación el hecho de conseguirlo (Rodríguez Moreno y Gallego, 2011). Así, el adolescente irá ejercitando su autonomía, recorriendo también un camino individual en pos de cumplir su objetivo. Este camino implica que el sujeto asuma una posición activa, eligiendo y llevando a cabo diferentes actividades dirigidas a la concreción del proyecto de estudio y de trabajo.

Algunos autores distinguen tres dimensiones que conforman el concepto de autonomía: la actitudinal o cognitiva, la funcional o conductual y la emocional. La primera, refiere a la habilidad para identificar opciones, tomar decisiones y definir las propias metas. Está vinculada con la confianza en las propias capacidades, las metas personales y los deseos y preferencias. La autonomía funcional o conductual incorpora procesos regulatorios como la percepción de las competencias, es decir, la percepción que tienen los adolescentes de las estrategias disponibles para llegar a una meta y la percepción del control, asociada a la habilidad de ele-

gir una estrategia específica lo suficientemente efectiva para ser exitosa. Por último, la autonomía emocional, implica la percepción de independencia emocional respecto de los padres y pares, quienes ejercen cierta presión en el adolescente para satisfacer las expectativas de los demás y se relaciona con el sentimiento de confianza hacia las propias elecciones y metas, la independencia social y con el alejamiento de la presión de los pares (Noom, Dekovik y Meeus, 2001).

Si bien la construcción de un proyecto de vida depende de las ofertas identitarias que tienen estos jóvenes, el concepto de autonomía implica una distancia o una separación que no puede ser pensada sin la interacción con el otro. En el intercambio, se ponen en juego las historias singulares y también se expresan las intenciones que tienen en relación al futuro. Promover la reflexión sobre estos temas con otros que comparten la misma situación, facilita la construcción de estrategias a implementar para superar un obstáculo en relación al futuro desde distintas miradas.

Año tras año, desde la Dirección Técnica Programa de Orientación al Estudiante (DOE) dependiente de la Subsecretaría de Coordinación Académica, Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires (UBA), se llevan adelante grupos de orientación destinados a alumnos del último año de la escuela secundaria, que provienen de establecimientos educativos públicos y privados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), del Gran Buenos Aires (GBA) y del interior del país, que se acercan a la DOE de manera personal y/o espontánea para solicitar orientación.

El objetivo de los procesos grupales es el de favorecer, mediante la reflexión y la información, la construcción de proyectos personales de estudio y trabajo y las estrategias para llevarlos a cabo. Entre los temas que se abordan, se encuentra el reconocimiento de intereses personales y su relación con las áreas del mundo del trabajo, la identificación de recursos personales y posibles obstáculos a enfrentar, los factores que intervienen en la toma de decisiones y la transición escuela secundaria- universidad/mundo del trabajo. Asimismo, se busca fomentar estrategias que promuevan la búsqueda activa de información sobre los estudios superiores y las profesiones, ampliando los conocimientos sobre los estudios en la Universidad y la Educación Superior, así como también sobre el mundo laboral. Los jóvenes llegan a los grupos con información obtenida de diferentes fuentes, como por ejemplo visitas a instituciones educativas, diálogos con familiares, amigos, profesores, entre otros. La tarea a realizar en un grupo de orientación promueve la reflexión sobre sí mismo y el contexto, incluyendo en este último la información sobre las diversas opciones de estudio.

Es conocido e indiscutible el valor que adquiere el grupo de pares en la formación del adolescente, dado que es el ámbito de socialización privilegiado para la construcción de su identidad. El grupo como hábitat propicio para la tarea, natural para el adolescente, ayuda a disminuir ansiedades y afrontar las propias dificultades. Es en el diálogo entre los propios jóvenes que surge la mejor ayuda y el grupo se ofrece como mediador entre lo individual y lo social. Se enriquecen las posibilidades de encarar y resolver problemas, así como nos muestra que, como resultado de la interacción y la comunicación, se propician cambios en la conducta de los individuos a partir de la realización de actividades que favorezcan la asunción de compromisos y de responsabilidades respecto al estudio y a su propio futuro y la apropiación de diversas herramientas simbólicas (Santoyo, 1981; Aisenson, 2007).

Cabe aclarar que la constitución de un grupo no se reduce a un agregado de jóvenes dispuestos en un auditorio. El hecho de que los participantes se reúnan en un mismo espacio plantee temas similares de preocupación, presenten como punto de partida la intención de tomar decisiones acerca de su futuro educativo y laboral, les da la posibilidad de constituirse como tal.

Un grupo puede pensarse como un conjunto de personas que, comparten una representación interna, una tarea y una finalidad en común. En el grupo se producen interacciones que demuestran mecanismos de asunción y adjudicación de roles (Pichon Rivière, 1985). Constituye un lugar de pertenencia para sus integrantes, quienes se insertan en el colectivo grupal. El grupo operativo favorece el despliegue de las características individuales que, potenciadas por los pares, permiten que los integrantes puedan ayudarse a pensar, a aprender, a intercambiar opiniones, a identificar obstáculos visualizándolos con diferentes miradas que aporten posibles soluciones. Contribuye a ampliar el conocimiento de sí mismo por medio del intercambio con los otros. Permite que cada miembro escuche y sea escuchado, ensayando la posibilidad de asunción de nuevos roles, disminuyendo la ansiedad y acrecentando la autoestima.

La situación grupal es una experiencia múltiple, en la que el individuo no sólo adquiere aprendizajes intelectuales, sino que tiene la oportunidad de sostener una confrontación de sus marcos de referencia que le permite rectificar o ratificar sus propios fundamentos, así como algunas pautas de su conducta e interpretaciones de la realidad, en este caso, educativa y laboral (Santoyo, 1981). La necesidad de argumentar hace visibles las contradicciones de sus propias ideas y preconcepciones. De esta forma, brinda herramientas para que los jóvenes *aprendan a orientarse* de manera activa y elijan ocupar un rol profesional y social (Pelletier & Dumora, 1984).



## Objetivos

Los objetivos de este trabajo son:

- Describir el perfil sociodemográfico de los jóvenes consultantes de los grupos de orientación vocacional y ocupacional desarrollados en la DOE durante el periodo 2014-2016.
- Presentar las actividades de orientación vocacional que realizaron de manera previa a su participación en el grupo desde la perspectiva de la autonomía adolescente.
- Analizar la valoración del dispositivo grupal en la construcción de proyectos de estudio y trabajo.

## Aspectos metodológicos

Se trata de un estudio de naturaleza descriptiva con diseño transversal, una metodología mixta, integrando los enfoques cuantitativos y cualitativos que se combinan en las etapas de la investigación (Sampieri Hernández y otros, 2003). Esta metodología implica un proceso de recolección, de análisis y de vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para responder a un planteamiento del problema.

## Procedimiento. Los instrumentos

Desde el punto de vista cuantitativo, el instrumento de recolección de datos fue una encuesta autoadministrable que incluyó 40 preguntas, las cuales indagaban datos personales y familiares, sobre la trayectoria educativa y situación laboral, intenciones de futuro, cuestiones vinculadas a su orientación (actividades de orientación realizadas, expectativas del proceso grupal, cómo se siente respecto de su orientación, el significado que tiene la UBA), cómo se enteró de las actividades y si deseaba ser contactado nuevamente. La encuesta se administró a cada uno de los participantes del grupo, al comienzo del primer encuentro grupal.

Desde el punto de vista cualitativo, se realizó una encuesta telefónica con cada participante, luego de transcurrido un año de haber participado del grupo de orientación y se solicitó su colaboración para responderla. Esta encuesta fue diseñada para recabar información, por un lado, sobre la situación del estudiante en relación a sus estudios y su trabajo al momento de ser encuestado y, por el otro, la valoración respecto de los Grupos de Orientación en los que participaron, evaluando el grado de ayuda y la contribución, en particular, de los distintos temas trabajados a, en la elección de estudio y/o trabajo, promoviendo así cierta

reflexión en torno a lo vivenciado y/o adquirido en los grupos de orientación.

Todos los datos obtenidos se procesaron a partir del paquete estadístico para ciencias sociales (Statistical Package for Social Science, SPSS) (Versión 22), realizándose los análisis descriptivos pertinentes.

### **Descripción del dispositivo**

Durante 2014, 2015 y 2016, se realizaron grupos de orientación para la construcción de la trayectoria educativa y elección de la carrera. Los grupos se realizan de marzo a noviembre.

El objetivo de los procesos grupales es favorecer mediante la reflexión y la información la construcción de proyectos personales de estudio y trabajo y las estrategias para desarrollarlos. Cada proceso grupal consta de cuatro encuentros de tres horas cada uno, de frecuencia semanal y entrevista individual de inicio y cierre, coordinados por psicólogos orientadores en la DOE.

### **Descripción de la muestra**

La muestra estuvo conformada por estudiantes que cursan el último año de la secundaria, en escuelas públicas o privadas de CABA, el GBA o del interior de la provincia de Buenos Aires que se acercan espontáneamente a la DOE para participar en los procesos grupales de orientación.

Se seleccionaron diecisiete procesos grupales realizados entre 2014 y 2016, representativos de los distintos momentos a lo largo de cada año. Los datos recabados nos permiten tener una aproximación descriptiva del perfil sociodemográfico de los jóvenes que participaron de los “Grupos de Orientación para la construcción de la trayectoria educativa y elección de la carrera”.

De los 191 estudiantes que conforman la muestra de este estudio, el 79 por ciento son mujeres y el 21 por ciento son varones. El promedio de edad es de 17 años (x: 16.6 años). En cuanto a la nacionalidad, el 95 por ciento de los jóvenes son argentinos. Asimismo, el 58 por ciento vive en la CABA, el 35 por ciento en el GBA y un 7 por ciento en el resto del país. Al momento de ser encuestados, la mayoría no trabajaba (92 por ciento). Cabe aclarar que el 16 por ciento manifiesta que no ha realizado actividades de orientación al momento de la administración del cuestionario.

En cuanto a su escolaridad, la mayoría cursa estudios secundarios en escuelas de gestión privada (76 por ciento), y el restante estudia en establecimientos públicos.

Respecto de la modalidad que cursan en escuelas de la CABA, el 39 por ciento asiste a la orientación Bachiller, el 12 por ciento a la orientación Comercial

y el 7 por ciento a la orientación Técnica. El restante 42 por ciento se distribuye en orientaciones de escuelas bonaerenses: Ciencias Naturales, Sociales, Economía y Administración, Comunicación y Educación Física. Es de interés señalar que no participaron de los grupos de orientación vocacional y ocupacional (OVO), estudiantes de la modalidad "Arte", tanto en escuelas de la CABA como del GBA. Este dato va en la misma dirección que los hallados en otro estudio (Quattrocchi y otros, 2016), en el cual se observa que, más del 85 por ciento de los estudiantes que cursa dicha orientación, continúa estudios de nivel superior universitario o no universitario en una carrera afín al arte.

Respecto de la valoración dada por los participantes a los grupos de orientación, 94 jóvenes fueron encuestados habiendo transcurrido un año de la actividad grupal.

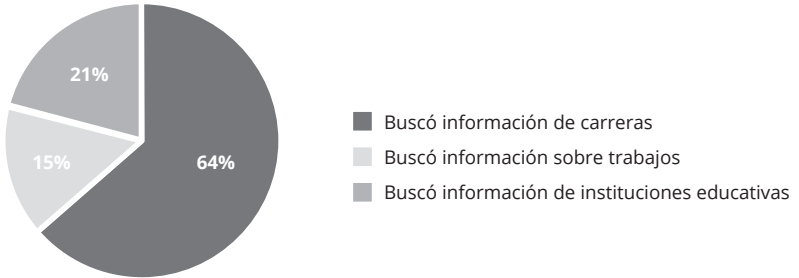
## Resultados

Es menester mencionar que todas las viñetas citadas a continuación fueron extraídas de las encuestas administradas a los jóvenes a lo largo del periodo estudiado.

Respecto de las actividades que los estudiantes realizaron de manera previa a su participación en los grupos de OVO, se identificó el tipo de información que han buscado: sobre las diversas carreras, los trabajos y las instituciones educativas. También se indagó por los referentes que han tenido a la hora de consultar por información. Además, interesó conocer acerca de los recursos a los que acudieron para su proceso de orientación. Finalmente, se preguntó sobre las distintas actividades, ya sea participar de talleres o charlas o concurrir a algún espacio profesional, llevadas adelante en diversas instituciones. Estas últimas, implican una posición más activa y de mayor autonomía por parte de los jóvenes en la construcción de su proyecto de vida.

Con respecto al tipo de información consultada, según se observa en el Gráfico 1, la mayoría se concentra en búsqueda de información de carreras (64 por ciento), registrándose porcentajes menores en lo que respecta a la información sobre las instituciones educativas (21 por ciento) y, en menor proporción, se encuentra la búsqueda de información sobre los trabajos (15 por ciento).

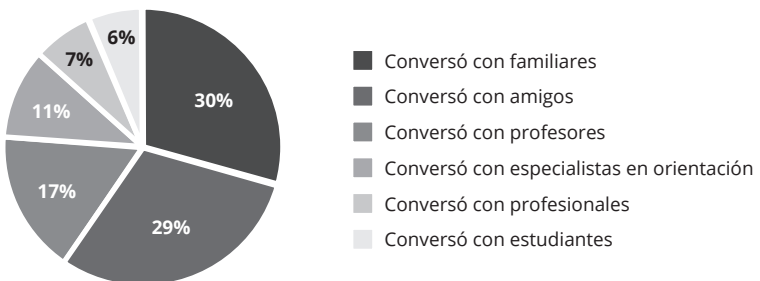
**Gráfico N°1**  
**Tipo de información consultada**



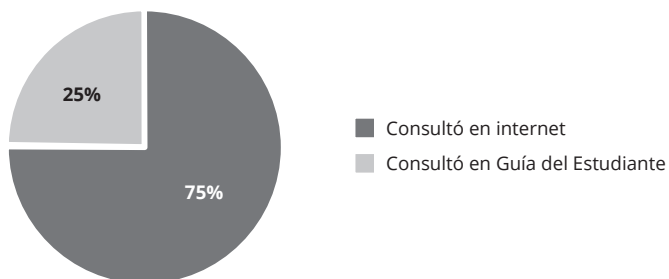
En el Gráfico 2 se presentan los referentes de consulta de esa información. Se distingue que más de la mitad de los jóvenes acude al núcleo primario (familia y amigos, 59 por ciento). Luego, en menor medida, optan por profesores (17 por ciento), especialistas en orientación (11 por ciento), profesionales (7 por ciento) y estudiantes (6 por ciento).

Con un valor muy elevado y en consonancia con el uso que los jóvenes hacen de la tecnología, el recurso más utilizado para obtener información es internet (75 por ciento).

**Gráfico N°2**  
**Referentes de consulta**

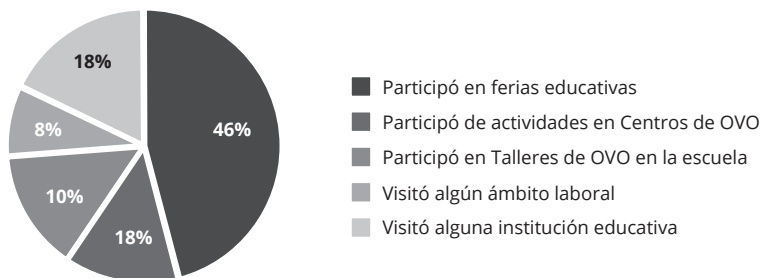


**Gráfico N°3**  
**Recursos para la búsqueda de información**



Con relación a las actividades impulsadas por las instituciones de las que los jóvenes participan, las ferias educativas (46 por ciento) son las que presentan mayor convocatoria. En menor proporción, los jóvenes eligen asistir a instituciones educativas (18 por ciento) y participar de actividades en centros de orientación (18 por ciento). Se encuentra un porcentaje muy bajo en cuanto a la participación de talleres en escuelas (10 por ciento) y a la visita a ámbitos laborales (8 por ciento).

**Gráfico N°4**  
**Actividades en instituciones**



Respecto del valor del dispositivo grupal en la construcción de proyectos de estudio y trabajo, las respuestas se concentraron en: un 43 por ciento bastante ayuda, un 36 por ciento algo de ayuda, el 19 por ciento menciona mucha ayuda y un 2 por ciento afirma haber recibido poco o nada de ayuda.

Los jóvenes que consideraron que participar del grupo resultó de bastante ayuda refirieron los “ayudó a pensar y a escucharme hablar un poco, ejercicio de autoescucha”; “porque entré con muchas dudas, no tenía un proyecto, tenía miedo, pero salí decidida, sin temores al qué dirán y me basé en mis gustos”; “ayudó a ordenar las ideas cuando entré a la facultad”; “desde chico empecé a trabajar y fui haciéndome y encarando al mundo, tenía una idea de cómo eran las cosas y siempre supe lo que quería, quería corroborar que lo que elegí era eso”; “me sirvió haber ido, creo que si no lo hubiera hecho y me hubiera ido a anotar directamente, hubiese sido más violento”; “me sirvió poder hablar con otros”; “me ayudó bastante para darme cuenta que quería”; “porque la ayuda de los psicólogos fue útil para despejar dudas y poder elegir una carrera, noté también que es necesario un acercamiento más individual.”

Los argumentos para la opción de algo de ayuda giraron en torno a: “no ayudó mucho el hecho de que en el grupo la mitad era compañeros de mi curso, que ya conocía, eran los de su curso, entonces no vi situaciones ajenas a lo que veía en su colegio”; “como soy demasiado insegura, me ayudó algo, pero tuve que seguir con la orientación”; “haría más extenso el último encuentro cuando trabajamos con computadoras y libros con carreras”; “los intereses y gustos y la guía del estudiante debieran verse antes”; “fui con una idea y volví con un panorama más amplio pero entré y salí con la misma idea”; “me sirvió poder escuchar gente”; “no fue un factor fundamental, pero una ayuda más”; “me aclaró un par de cuestiones porque me ayudó a conocer un poco, pero no produjo cambios en mí”; “pude fijarme mis propias cualidades y características y lo que me contaron acá me ayudo a prestar más atención, yo no soy buena para estudiar de memoria, y eso me ayudo a darme cuenta”; “me hubiera gustado más poder acercarme al campo laboral de cada carrera, siento que eso lo pude hacer después”.

Aquellos jóvenes a los que les resultó de mucha ayuda, se basaron en lo siguiente: “lo que pensé en grupo no lo había pensado antes”; “cada vez que iba terminaba hablando de mí”; “aclaraba mis dudas de la carrera, la investigaba y eso ayudó bastante”; “brindó un montón de herramientas”; “si no fuera por el grupo no estaría haciendo la carrera”; “trabajar con la Guía del Estudiante me sirvió mucho”; “porque uno sale del colegio con una idea pero el mundo laboral es otra cosa, y el grupo fue de mucha ayuda, en especial la información y trabajar en grupo para tener más confianza”; “me gustó poder compartir con los demás las experiencias, saber que les pasaba a todos, que todos tenían dudas, reafirmar lo que quería, darme cuenta que si no estás 100 por ciento segura no era para dejar de pensar en la carrera que te gusta”.

En la opción de nada y poco de ayuda los jóvenes sostienen que el grupo no les cambió sus ideas y esperaban un trabajo más individual.

En cuanto a la valoración, se destaca, entre otros aspectos, la importancia otorgada por los participantes al sentirse acompañados y compartir con otros ese momento vital. Conformar un grupo y establecer vínculos, aunque temporales, resulta ser una de las prioridades que todo joven tiene mientras transita la adolescencia, perteneciendo a un espacio diferencial de la familia y la escuela. Esta pertenencia grupal reviste un carácter de mucha significación, dado que implica comenzar a aproximarse al ámbito social del adulto. Los jóvenes lo expresaron mediante los siguientes comentarios: “me ayudó a ver otra gente que estaba como yo, me ayudó a tomar la decisión”; “estuvo buenísimo poder escuchar a las demás personas, tenemos las mismas dudas, y despejarlas te ayuda a pensar en que es lo que uno quiere, replantearse al ser grupal hizo que me ayudara a pensar, me sirvió escuchar a otros con problemas parecidos a los míos”; “ver que había mucha gente que estaba en mi situación, y un ejercicio que hicimos con los filtros, fuimos descartando carreras, eso me sirvió bastante”.

### **Consideraciones finales**

#### *Respecto a los objetivos propuestos*

Los datos muestran sujetos con una posición activa con respecto a su orientación vocacional. Se observa que, efectivamente, realizan diversas actividades de búsqueda de información de carreras y consultan a padres y amigos. La herramienta más utilizada es internet y, dentro de las actividades en instituciones, la mayoría asiste a ferias educativas.

La información es un elemento central en todo proceso de orientación y que acompaña la acción que lleva al joven a la construcción de su proyecto de estudio y trabajo. La información como las representaciones sociales que los jóvenes tienen sobre las carreras, el mundo del trabajo y las profesiones son puntos de partida de los procesos grupales de la DOE. Nuestro objetivo como psicólogos orientadores es realizar el abordaje grupal sin perder la singularidad del recorrido que ha realizado cada joven.

Se espera que el grupo mismo conduzca a un cambio, a partir de la adquisición de conocimientos y de recursos para afrontar la situación. Justamente, la mayor riqueza se da en una mayor heterogeneidad en cuanto a sus miembros y mayor homogeneidad en torno a los objetivos de trabajo.

*Respecto a la población estudiada*

La mayoría de los jóvenes que se inscriben de manera autónoma y participan en los grupos, cursa estudios secundarios en escuelas de gestión privada. Muchos jóvenes manifiestan su intención de iniciar los estudios superiores en la UBA, lo que les permite ir tomando contacto con la institución e ir acercándose a la vida universitaria y conocer las características propias de esa Casa de estudios. Es menester señalar que, este dato, se repite año tras año y desde la DOE se han diseñado otras líneas de acción destinadas a las poblaciones de gestión pública. El Programa “Educación para la Orientación”, que se desarrolla ininterrumpidamente desde el 2002, cubre más del 50 por ciento de las escuelas públicas de la CABA. Entre las distintas actividades de orientación que se desarrollan, podemos enumerar los talleres, las jornadas de orientación y las ferias educativas.

Se observa la ausencia de jóvenes que cursan la modalidad “Arte” en la escuela secundaria como participantes de los grupos de orientación, lo que nos lleva a formular algunos interrogantes. Si bien es cierto que la carga horaria escolar es extensa, ¿podría pensarse que desde la escuela sienten que tienen trazado con más claridad, su proyecto educativo-laboral, que los estudiantes que cursan otras modalidades? ¿Su experiencia escolar incide? ¿Definen desde más jóvenes su proyecto educativo laboral?

*Respecto al valor del dispositivo grupal*

Los datos relevados y presentados en este estudio en particular muestran que la participación en los Grupos de Orientación realizados por la Dirección Técnica, Programa de Orientación al Estudiante de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UBA contribuyen de manera significativa con la orientación de los jóvenes. De acuerdo a los estudiantes, esta contribución es diversa, en el sentido que puede cobrar múltiples sentidos: promover la reflexión sobre distintas cuestiones -sí mismo, mundo del estudio superior y el trabajo, proyecto preferible, transiciones y situaciones de cambio, etc.-; adoptar un rol más activo para orientarse; iniciar o profundizar la exploración de información, etc. En el intercambio, los jóvenes enriquecen la mirada sobre su situación personal, compartiendo inquietudes y expectativas similares a las suyas. A su vez, la necesidad de argumentar con otros hace visibles las contradicciones de sus propias ideas. Las actividades de reflexión y de información les permiten esclarecer sus intenciones de futuro y anticipar las acciones posibles para llevar adelante su proyecto educativo y laboral, privilegiando el carácter activo de los jóvenes.



Por otra parte, las evaluaciones positivas de los encuestados muestran la importancia de generar espacios adecuados para que los jóvenes aborden las cuestiones inherentes a su orientación desde los enfoques actuales.

Los procesos grupales de orientación brindan un espacio inaugural diferente de los ya conocidos favoreciendo las transiciones hacia nuevos ámbitos, en los cuales comienza a desarrollarse el distanciamiento de las figuras parentales y la confianza depositada en sus nuevos compañeros de grupo de referencia. Es esperable que, con el tiempo, experimenten menor necesidad de apoyo y se vuelvan emocionalmente más independientes (Hood, 1986).

El ingreso al ciclo superior, les demandará, entre otras cosas, pasar mucho tiempo fuera del hogar y en compañía de compañeros por lo cual adquirir independencia emocional, los ayudará a vivir el distanciamiento con respecto a sus padres como algo natural en el camino hacia la vida adulta.

Los datos recogidos en este estudio muestran que los jóvenes que participaron de los procesos grupales de la DOE fueron activos en la realización de actividades para su orientación. A su vez, valoraron positivamente dichos procesos grupales (recordemos que el 62 por ciento indicó que participar del grupo le resultó de bastante o de mucha ayuda).

Concluyendo, esta actitud y esta valoración ponen en evidencia el camino iniciado hacia un desarrollo de una mayor autonomía actitudinal, conductual y emocional, fundamental en la construcción de proyectos de estudio, trabajo... de vida.

Enviado: 11-8-18

Revisión recibida: 17-9-18

Aceptado: 2-10-18

## Referencias

- Aisenson, D. (2007). "Enfoques, objetivos, y práctica de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación". En J.A.Castorina, D. Aisenson, N. Elichiry, A. Lenzi, y S. Schlemenson. (Coords). *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educativa*". Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2001). *Psicología de la Orientación*, París: Dunod.
- Quattrocchi, P.; Flores, C.; Cassullo, G.; Siniuk, D.; Moulia, L. y De Marco, M. (2016). "Tendencias en las elecciones de carreras en estudiantes del último año de escuelas públicas de diferentes modalidades de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el marco de Talleres de Orientación vocacional del Programa Educación para la Orientación al Estudiante de la Universidad de Buenos Aires". Ponencia presentada en el *II Congreso Iberoamericano para el Avance de la Ciencia Psicológica*, Buenos Aires.
- Pichon Rivière, E. (1985) *El proceso grupal*. Del Psicoanálisis a la psicología grupal. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rodríguez Moreno, M. L., & Gallego i Matas, S. (2011). *El proyecto profesional: una herramienta para el futuro de las personas adultas* [en línea] Recuperado de [www.researchgate.net/publication/300250812\\_El\\_proyecto\\_profesional\\_una\\_herramienta\\_para\\_el\\_futuro\\_de\\_las\\_personas\\_adultasopen\\_in\\_new](http://www.researchgate.net/publication/300250812_El_proyecto_profesional_una_herramienta_para_el_futuro_de_las_personas_adultasopen_in_new)
- Sampieri Hernández, R.; Collado Fernández, C., & Lucio Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Santoyo, R. (1981). "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje". En *Revista Perfiles Educativos*, 11, pp.3-19.
- Urresti, M. (2008). "Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar". En Emilio Tenti Fanfani (comp.). *Nuevas Temas en la Agenda de Política Educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.



## **AUTONOMY IN STUDENTS ATTENDING LAST YEAR OF HIGH SCHOOLS: A study about guidance activities performed**

*Quattrocchi, P.; Flores, C.; Cassullo, G.L.;  
Siniuk, D.; Moulia, L.; De Marco, M.<sup>1\*</sup>*

### **Abstract**

The ending of high school raises, in students of last year, questions about what to do once they finished school. The wide variety of possible paths to choose, places youth at a crossroads that inevitably involves making decisions about the future. Vocational guidance can accompany young people and help them to identify what path to start and to consider the reasons for their choice. In this sense, guidance is currently conceived as a process that contributes to build a life project, setting goals, planning and developing strategies for it. One of the objectives of Psychology of Orientation, at present, is favor the construction of life, educational and job projects, being one of the objectives, the group approach (Aisenson, 2007).

Year after year, the Dirección Técnica Programa Orientación al Estudiante (DOE) – Subsecretaría de Coordinación Académica, Secretaría de Asuntos Académicos, Universidad de Buenos Aires - develops orientation groups destined to students of the last year of high school, that come from public or private educational establishments in the Autonomous City of Buenos Aires, the outskirts of the city and other places all over Argentina, who approach the DOE in a personal and spontaneous manner demanding vocational guidance. Our objectives are describe sociodemographic profile of young people consultants of vocational guidance group developed in DOE, present activities of vocational guidance done before their participation in the groups from the perspective of adolescent autonomy and analyse group device appraisal in the setting up of study and work project.

**Key words:** guidance, group approach, high schools, autonomy.

---

<sup>1</sup> Dirección de Orientación al Estudiante de la Secretaría Académica de la Universidad de Buenos Aires (Student Guidance Area, Academic Secretariat, Buenos Aires University).  
E-mail: paula.quattrocchi@gmail.com.

## Introduction

The ending of high school raises, in students, questions about what to do once they finished school. The wide variety of possible paths to choose, places youth at a crossroads that inevitably involves making decisions about the future. Vocational guidance can accompany young people and help them to identify what path to start and to consider the reasons for their choice. In this sense, guidance is currently considered as a process that contributes to build a life project, setting goals, planning and developing strategies for it.

This current approach, based on the development of the Psychology of Orientation, considers that the objective is to subserve in people the construction of the identity of their educational, work and life projects, in a context of permanent change. From this perspective, it addresses issues linked to the different transitions of people throughout the life cycle (Guichard and Huteau, 2001), and not only concerned to problems young people have in their choices related with the transition from school to studies and / or work (Aisenso, 2007).

These transitions occur in the interaction of people with the context, that imposes certain rites of passage or that may lead to the construction of new roles, where people are still active in the impact of these modifications. In any case, although youth is not the only critical turn in life, this stage does offer certain characteristics that places it in a central role in the framework of Psychology of Orientation. The passages of youth are especially valuable as long as they inaugurate new social fields with meaningful temporary marks (Urresti, 2008).

In this process of construction of work and educational projects at the end of high school - as a milestone in the development of trajectories - is of fundamental importance to consider several aspects involved in the decision, such as the factors that affect the choices, like information, personal and social resources, and possible obstacles, as well as the identification of interests and their relationship with the job field and the different possibilities of training.

To carry out the projects will not reach with the young people to state their expectations and intentions; but will require the anticipation of a well-designed goal; identify the resources that will be needed to get it going; to plan in an orderly way the phases or stages that will have to be go through, and to impose as an obligation the fact of reaching it (Rodríguez Moreno, 2011). Thus, young people will exercise their autonomy, also walking an individual path, in pursuit of their goal. This way implies that they assume an active position, choosing and carrying out different activities directed to the concretion of the project of study and work.

Some authors distinguish three dimensions that make up the concept of autonomy: attitudinal or cognitive autonomy, functional or behavioral autonomy and emotional autonomy. The first refers to the ability to identify options, make decisions and define one's goals. It is linked to confidence in one's abilities, personal goals, desires and preferences. Functional or behavioral autonomy incorporates regulatory processes such as the perception of competencies, which means, the perception young people have about the strategies available to reach a goal, and the perception of control, associated with the ability to choose a specific strategy which results sufficiently effective to be successful. Finally, emotional autonomy refers to the perception of emotional independence regarding parents and peers, who exert some pressure on the adolescent to satisfy the expectations of others, and it is also related to the feeling of confidence towards the own choices and goals, social independence and with the removal of peer pressure (Noom, Dekovik & Meeus, 2001).

Although the construction of a life project depends on the different possibilities of identification young people have, the concept of autonomy implies a distance or separation that cannot be thought without the interaction with others. In the exchange the unique stories are expressed, as well as the intentions they have regarding the future. Promoting the reflection on these issues with those who share the same situation helps the construction of strategies to implement in order to overcome an obstacle in relation to the future, from different perspectives.

Year after year, the Dirección Técnica Programa Orientación al Estudiante (DOE) – depending of Subsecretaría de Coordinación Académica, Secretaría de Asuntos Académicos, Universidad de Buenos Aires, (UBA)- develops guidance groups addressed to students of the last year of high school, that come from public or private educational establishments in the Autonomous City of Buenos Aires (CABA), the outskirts of the city and other places all over Argentina. All of them approach the DOE in a personal and spontaneous manner demanding vocational guidance.

The aim of a group processes is to encourage, through reflection and information, the construction of personal projects of study and work and the strategies to develop them. Among the covered topics, the device promotes the recognition of personal interests and their relationship with the areas of the job field, the identification of personal resources and possible obstacles to face, the factors involved in decision making and the transition to high school - university / job field. Besides, it intend to promote the development of strategies that encourage the active search for information on higher education and professions, expanding knowledge about studies in the University and Higher Education, as well as on

the job field. Young people attend groups with information obtained from different sources such as visiting educational institutions, talking with relatives, friends, teachers and others. The main task to be done in a guidance group consists of thinking about oneself and the context, including the information on the different options to study.

The value acquired by the peer group in the formation of the adolescent is known and indisputable, since it is the area of socialization privileged by them in their development and construction of their identity. The group as a habitat conducive to the task, natural for the adolescent, helps to reduce anxieties and face their own difficulties. It is in the dialogue between the young people that the best help arises. The group offers itself as mediator between the individual and the social. The possibilities of facing and solving problems are enriched. Also, as a result of interaction and communication, changes in the behavior of individuals are fostered through the performance of activities that favor the assumption of commitments and responsibilities regarding the study and their own future, and the appropriation of diverse symbolic tools. (Santoyo, 1981, Aisenso, 2007)

Group conformation is not just some young people gathered in an auditorium. The fact that participants meet in the same space, raise similar issues of concern and introduce the first starting points of their intention to make decisions about their future concerning education and work gives them the possibility to become a group.

A group can be considered as a set of people that share an internal representation, a task and a common goal. In the group interactions are produced, involving mechanisms of assumption and awarding of roles (Pichon Rivière, 1985). It becomes a place of belonging for its members who include themselves in a collective group. This operative group encourages the development of individual features, that enhanced by peers, can help thinking, learn, exchange opinions, identify obstacles, that seen from different points of view provide possible solutions. It contributes broaden self -knowledge through the exchange with others. It allows members listening to each other, practicing the assumption of new roles, diminishing anxiety and increasing self -esteem.

The group situation is a multiple experience, in which people not only acquire intellectual knowledge but also the opportunity to keep a confrontation of their own reference framework so as to rectify or confirm their personal grounds, as well as their patterns of behavior and interpretation of reality, specially, referring to education and work (Santoyo, 1981). The need to argue makes their own contradictory ideas and precepts more visible. Thus, it provides tools for young people *to learn how to guide themselves* in an active way and chose to take over a professional and social role (Pelletier & Dumora, 1984).

### **Objectives**

The objectives of this study are:

- describe sociodemographic profile of young people consultants of vocational guidance group developed in DOE during the period 2014-2016.
- present activities of vocational guidance done before their participation in the groups from the perspective of adolescent autonomy.
- analyze group device appraisal in the setting up of study and work project.

### **Methodological aspects**

This is a descriptive study with a cross sectional design with a mixed methodology, integrating both qualitative and quantitative perspectives, which are combined through the different stages of the research (Sampieri Hernández, Collado Fernández, & Lucio Baptista, 2003). This methodology implies a process of collection, analyses and integration of quantitative and qualitative data in the same study in order to face the problem approach.

### **Procedure. The Instruments**

From the quantitative point of view, a self-administered survey with 40 questions was used. These questions explored personal and family aspects, educational path and job situation, future intentions, topics related to guidance (guidance activities already done, expectations of group process, how they feel regarding their guidance, what "UBA" means to them), how they get in touch with the activities and if they wished to be contacted again by DOE psychologists. This survey was administered to each of the participants of the group, at the beginning of the first group meeting.

From the qualitative perspective, a telephone survey was carried out with each participant, a year later of having taken part in the guidance group. Their collaboration to answer this survey was demanded. This instrument was designed to gather information of the student situation regarding studies and work at the time they were surveyed, as well as their appraisal respect guidance groups in which they participated, assessing the degrees of help and contribution. This help, particularly, related to the different topics developed in the guidance groups, the choice of study and work, promoting some reflection about what they experienced and acquired in this groups.

All data and corresponding descriptive analyses were processed through the Statistical Package for Social Science SPSS (SPSS) (V22).



## **Group device description**

During the years 2014, 2015 and 2016, guidance groups for the construction of the educational path and career choice were performed. The groups are offered between March and November.

The objective of the group process is to promote reflection and information through the construction of personal study and work projects and the strategies to develop them.

Each group process consists of four meetings of three hours duration each, with a weekly frequency and an individual interview at the beginning and closing of each group, coordinated by DOE's guidance psychologists.

## **Sample description**

The sample was composed by students who attend the last year of secondary school, in public and private schools of CABA, the GBA and Buenos Aires, which spontaneously approach the DOE to participate in a group guidance process.

17 group processes carried out during 2014, 2015 and 2016 that represented the different moments throughout the year were selected.

The data collected allow us to have a descriptive approach to the sociodemographic profile of the young people who participated in the "Guidance Groups for the construction of the educational path and career choice".

The sample is composed by 191 students; 79 percent are women and 21 percent are men. The average age is 17 years (x: 16.6 years). Respect nationality, 95 percent of the students is Argentinean. 58 percent live in CABA, 35 percent in GBA and 7 percent in the rest of the country. At the time of this study, most of the students were not working (92 percent). 16 percent of the sample, have not participated in any guidance activity at the time of questionnaire administration. Regarding education, the majority attend secondary schools in private institutions (76 percent), and the rest (24 percent) study in public schools.

Regarding the orientation they attend in CABA schools, 39 percent attend Bachelor 12 percent Commercial and 7 percent Technical. The remaining 42 percent is distributed in the other schools of Bs. As.: Natural Science, Social Science, Economy and Administration, Communication and Physical Education. It is important to emphasize that, students of the "Art" orientation, both in CABA and GBA schools, did not participate in the Vocational Guidance groups. This data is associated with the one found in other study (Quattrocchi, Flores, Cassullo, Siniuk, Moulia & De Marco, 2016), where 85percent of the students that attend

## Autonomy in students attending last year of high schools

Art Orientation, continue University or non-university higher education studies in a career related to Art.

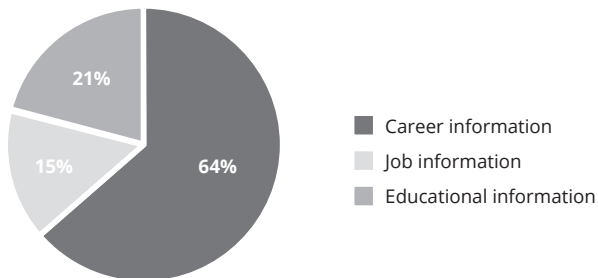
Regarding the appraisal of guidance groups given by the participants, 94 young people were surveyed after one year has passed of the group process done.

### Results

It is necessary to mention that all the vignettes mentioned as follows were extracted from the surveys administered to the young people during the studied period.

As regards the **activities** that the students performed prior to their participation in the guidance groups, the type of information they search was identified in the following topics: about careers, about jobs and about educational institutions. We also inquired about the people of reference they have had at the time of looking information up. Besides, the resources that they used for their guidance process was also questioned. Finally, we asked about the different activities carried out, whether participating in workshops or talks with professionals or advances students, which involves a more active and more autonomous position in the construction of their life project. With regard to the type of information checked, as shown in Graphic N°1, the majority is concentrated on the search of career information (64 percent), with lower percentages in educational institutions information (21 percent) and the search of job information (15 percent).

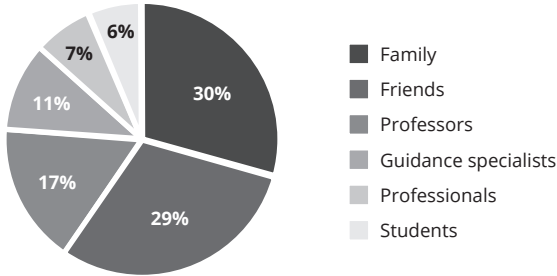
**Graphic N°1**  
***Type of information searched***



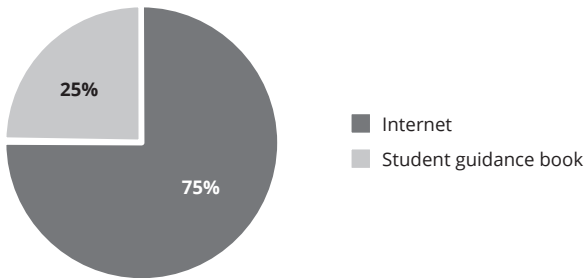
In Graphic N° 2 the people of reference of the information search are presented. More than half of the participants bond for primary groups (family and friends, 59 percent). In a minor extent they choose professors (17 percent), specialists in

guidance (11 percent), professionals (7 percent) and students (6 percent). Internet is the most used resource selected by the adolescents to obtain information.

**Graphic N°2**  
**Referents**

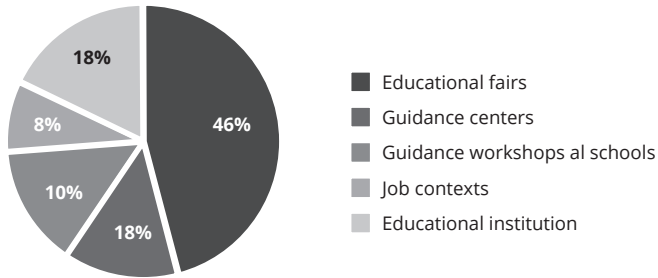


**Graphic N°3**  
**Resources to search information**



With a very high value and regarding the use that young people make of technology, the most used resource for obtaining information is internet (75 percent). In relation with the activities promoted by the institutions where the adolescents go, educational fairs (46 percent) are the ones who concentrate more participants. In a minor extent, adolescents choose educational institutions (18 percent) and participate in guidance centers (18 percent). A low percentage was found in participation in workshops in schools (10 percent) and visits to job contexts (8 percent).

Graphic N°4  
*Activities in institutions*



**Group device appraisal** concerning the setting of project of study and work showed considerable help, 43 percent; some help, 36 percent; much help, 19 percent; and both no and few help, 2 percent.

Adolescents that considered group participation as *of considerable help* gave the following answers: “it helped me think and listen to myself a bit, self-listening exercise”; “because I began with many doubts, I had no project, I was afraid, but I left decided without fears towards others’ opinion”; it helped to order my ideas when I entered University”; “since child I began working and facing life; I had an idea of how things were, I wanted to confirm what I have chosen”; it was useful, if I hadn’t gone to the groups and had registered directly to university, it would have been more violent”; “it was useful talking with others”; “it helped me considerably to make me to know what I wanted”; “because the help of psychologists was useful to clarify doubts and to choose a career, I also realized that an individual approach is needed”.

Reasons given for the option of *some help* deal with: “it didn’t help much the fact that half of the group were companions of my course, that I already knew, so I didn’t get in touch with different situations apart from the ones seen at school”; “as I am too insecure, it helped but I had to continue with guidance”; “I would extend the last meeting when we focused in careers working with computers and books”; “interests, preferences and Student’s Guide Book should be seen at the beginning”; “I went with one idea and I left with a wider perspective although I left with the same idea”; “listening to people was useful”; it was not a relevant factor, but one more help”; “some topics were clarified, it helped me a bit, but didn’t produce changes”; “I could focus in my own qualities and features, and what it

was said in the groups helped me to pay more attention. I am not good studying by heart and this helped me to realize that”; “I would have liked to have a closer approach to the job field of each career, but it can be done later, though”.

Those that chose of much help reported the following: “what I thought in groups I haven’t thought about it before”; “ each time I went, I ended talking about me”; “ I clarified my doubts about the career, I investigated and that helped a lot”; “it provided a lot of tools”; if it weren’t for the group, I would not be in the career;” “working upon the Student’s Guide Book was very useful”; “ because one leaves school with an idea, but the job field is other thing and the group was of great help specially the information, and working in groups that made me feel more confident”; “I liked sharing experiences with others, know what was going on with others, that all had doubts, confirm what I wanted, I realize that one may not be 100percent sure of the career, and it doesn’t mean that one hast to stop thinking about it”.

In the option *no help* and *few help* young people state that the group didn’t produce any change and they expected an individual work.

Regarding appraisal, one of the highlighted aspects young people mentioned was the fact of being accompanied by others and share this vital moment with them. Belonging to a group and build relationships, even temporal ones, constitutes one of the priorities that each participant has while passing through adolescence, creating a different space from family and school. In the case of guidance groups, these become very significant considering that this implies the beginning of the approach to the social adult context.

Participants express the following comments: “it helped me see other people in the same conditions as me, it helped me help take a decision”; “it was great to listen to others, we had the same doubts, and clarified them helped you think what you wanted, the fact of being a “group” helped you think, listening to others’ problems similar to mine was useful”; realize that much people was in the same situation as me and the exercise we did about the filters and discarding careers was very useful”.

## **Discussion**

### *Respect objectives*

Data found show young people with an active position regarding vocational guidance. Effectively they engage in several activities related to career information search, seek advice mainly from relatives and friends. The resource mostly

used is internet and among the institutional activities, the majority of them attend educational fairs.

Information represents a main component in all guidance process and accompanies all actions young people take to build life project of study and work. Both information and social representation they have respect careers, job field and professions are starting points of the group process at DOE. Our objective as guidance psychologists is to carry out a group approach without losing the singularity of the path fulfilled by each participant.

The group itself is expected to lead to changes, from the acquisition of new knowledge and resources to cope with the new situation. The greater wealth of the group, precisely, consists in a larger heterogeneity regarding its participants and larger homogeneity respect the objectives of the job.

### *Respect studied sample*

The majority of the adolescents that register in an autonomous way and participate in the groups, attend secondary studies in private schools. Most of them express their intention to start their studies at University of Buenos Aires allowing them to get in touch with the institution, to have an approach to university life and know the own features of this institution. We must say that, year after year, this phenomenon is being repeated and from DOE other interventions are addressed to public schools.

The Programme "Education for the guidance" has continuously developed since 2002, and offers diverse activities to more than 50percent of public schools of CABA. Among them workshops, guidance meetings, educational fairs are proposed. The observed absence of students belonging to Art orientation at secondary schools leads us to the following questioning. Although it is true that work schedule of the students at these schools is extended, could we think that from these schools the educational and work project is drawn more clearly compared to other school orientations? Does school experience influence? Do these students define their educational and work project earlier?

### *Respect group device appraisal*

Data found and presented, particularly in this study, show that participation in Guidance groups developed by Dirección Técnica Programa de Orientación al Estudiante de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UBA contribute significantly in the guidance for young people participating in them. According

to students, this contribution is diverse: promote reflection about different topics- one self, high studies and work field, preferred project, transitions and changes, etc. - adopt a more active role to be guided; begin or deepen in the information exploration, etc. In the exchange, they get a richer view of their own personal situation, sharing concerns and expectations similar to theirs. In turn, the need to argue with others makes contradictions of their own ideas more visible. Reflection and information activities allow them to clarify their future intentions and to anticipate possible actions to carry out their educational and work projects, favoring the active role of the adolescents. On the other hand, positive assessments of the respondents highlight the importance to create adequate spaces for adolescents to approach topics associated to guidance from present perspectives.

Guidance groups' process provide an opening space different to the already known favoring transitions towards new fields where young people begin to separate themselves from their parents and grow confidence among their new companions that belong to new groups of reference. It is expected, that, with time, they experiment less need of support and they become more emotionally independent (Hood, 1986).

The entrance to high studies will demand young people to spend a lot of time away from home in the company of fellow students, so acquiring emotional independence will help them cope with the distance respect their parents as a natural way to adult life.

Data found in this study demonstrate that participants in the group process at DOE have been active developing or carrying out guidance activities before taking part in the group.

These young people showed a positive appraisal of the group process (note that 62 percent of them considered it as of *much and considerable help*)

Finally, this attitude and appraisal highlight the beginning of the development of emotional, attitudinal and behavioral autonomy regarding the setting up of study and work... and life project.

# **RESÚMENES DE INVESTIGACIÓN**





**EL ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN, LA PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO Y LA AUTOEFICACIA DE LOS ESTUDIANTES Y SU RELACIÓN CON SUS PROYECTOS EDUCATIVOS Y LABORALES. UN APORTE DESDE LA PSICOLOGÍA DE LA ORIENTACIÓN.**

**Dirección:** Quattrocchi, P. **Integrantes:** Cassullo, G.L.; De Marco, M.; Moulia, L.; Siniuk, D.

**Institución:** Programa de Fomento a la Investigación de la Facultad de Psicología (PROINPSI), Universidad de Buenos Aires. E-mail: [paula.quattrocchi@gmail.com](mailto:paula.quattrocchi@gmail.com)

En sus inicios los objetivos de la Orientación vocacional consistían en evaluar las aptitudes de los sujetos que se ajustaran a los requerimientos ocupacionales del mercado laboral. En la actualidad, la Psicología de la Orientación se interesa en las trayectorias de estudio y trabajo y su relación con la complejidad y transformación constante que plantea el mundo de hoy. Desde esta perspectiva, se abordan cuestiones que conciernen a las transiciones de las personas a lo largo de la vida (Guichard y Huteau, 2001). Este estudio se centra en las transiciones de los jóvenes de la escuela secundaria al mundo del trabajo y los estudios superiores. En particular el objetivo es estudiar la relación de la motivación, la percepción de sí mismo y la autoeficacia en la construcción de proyectos de estudio y trabajo, en estudiantes del último año de escuelas secundarias públicas. Se seleccionará una muestra intencional con participación voluntaria de 400 estudiantes que asistan a escuelas de los distintos distritos escolares de CABA. Con un diseño de método mixto, se trabaja con una metodología cuantitativa y cualitativa, permitiéndonos una mejor comprensión del fenómeno y un conocimiento más amplio y profundo acerca del objeto de estudio.

**Palabras clave:** orientación vocacional, motivación, autoeficacia, proyecto futuro.

---

**THE STUDY OF MOTIVATION, SELF-PERCEPTION AND SELF-EFFICACY AMONG STUDENTS AND ITS RELATION WITH WORK AND STUDY PROJECT CONSTRUCTION. A CONTRIBUTION FROM PSYCHOLOGY OF GUIDANCE.**

Since its beginning, vocational guidance consisted in assessing the ability of subjects that better fit the occupational requirements of laboural market. At present, Psychology of Guidance focuses in study and work trajectories and its relationship with the complexity and permanent transformation of our world today. From this perspective, issues concerning human transitions through life are being

studied (Guichard & Huteau, 2001). This study is based in the transition from high school to work and superior studies in high school students. The objective is to study the relationship among motivation, self-perception and self-efficacy in the work and study project construction among students attending last year at public high schools. An intentional sample will be selected with a voluntary participation of 400 students from public high schools of school districts in CABA. With a mixed method, both quantitative and qualitative methodology will be used, allowing a better understanding and a deeper and wider knowledge of the object under study.

**Key words:** Vocational Guidance, motivation, self efficacy, future project.

---

## **O ESTUDO DA MOTIVAÇÃO, AUTOPERCEÇÃO E AUTOEFICÁCIA DOS ALUNOS E SUA RELAÇÃO COM SEUS PROJETOS EDUCACIONAIS E DE TRABALHO. UMA CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA DA ORIENTAÇÃO**

No início, os objetivos da orientação profissional consistia em avaliar as aptidões dos sujeitos que se ajustavam às exigências ocupacionais do mercado de trabalho.

Atualmente, a Psicologia da orientação está interessado nos caminhos de estudo e trabalho e sua relação com a complexidade e constante mudança do mundo de hoje. Nessa perspectiva, questões que dizem respeito às transições de pessoas ao longo da vida são abordadas (Guichard e Huteau, 2001). Este estudo enfoca as transições de jovens do ensino médio para o mundo do trabalho e ensino superior. Em particular, o objetivo é estudar as relações de motivação, autopercepção e autoeficácia na construção de projetos de estudo e trabalho, em alunos do último ano de escolas públicas de ensino médio, sendo selecionada uma amostra intencional com participação voluntária de estudantes 400 frequentando escolas dos distritos escolares da CABA. Com um desenho de método misto, trabalhamos com um método quantitativo e qualitativo, permitindo uma melhor compreensão do fenômeno e um conhecimento mais amplo e profundo sobre o objeto de estudo.

**Palavras chave:** Orientação profissional, Motivação, autoeficácia, projetos futuros.

## **ÉTICA Y DEONTOLOGÍA EN EL CAMPO DE LA PSICOLOGÍA DE LA ORIENTACIÓN**

**Dirección:** Tejedor, M.; **Integrantes:** Rodríguez, M. A.; De Andrea, N.; Gómez, M. C.

**Institución:** Universidad Nacional de San Luis - Facultad de Psicología. E-mail: [mariacorinatejedor@gmail.com](mailto:mariacorinatejedor@gmail.com)

Eje Temático: 1- La Orientación en el Campo Educativo. Ética y deontología.

En el marco del Proyecto de Investigación Consolidado “*Representaciones sociales de estudio, trabajo, percepción de sí mismo y anticipaciones de futuro en algunos ingresantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis*”, Código N°12-1218, Res. CS. N 126/18, período 2018-2021, aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de San Luis, dirigido por la Dra. María Corina Tejedor, surge este trabajo, para el cual se tuvo en cuenta el análisis de textos sobre un proyecto realizado en Europa, denominado IMPROVE, publicaciones acerca de la situación de la Orientación en América Latina y normas deontológicas relativas al campo de la orientación.

De ello emerge, entre otros, el interrogante sobre cuáles serían las competencias requeridas en el ejercicio del rol de orientador, así como también indagar acerca de qué disciplina sería la más pertinente para desempeñar tal práctica.

El problema surge de advertir que la misma es ejercida por profesionales de diversas disciplinas y sin la adecuada formación como especialistas en dicho campo. En relación a ello, consideramos relevante mencionar que el mismo se halla establecido dentro de las incumbencias de la profesión del psicólogo, de acuerdo a la Ley del Ejercicio Profesional de la Psicología, N° 23277/85, de la República Argentina y la Ley Provincial del Ejercicio Profesional del Psicólogo en San Luis, N° XIV-0367-2004 (5700).

Los objetivos radican en profundizar sobre las competencias requeridas en un profesional de la psicología para su desempeño como orientador; adquirir conocimientos sobre los paradigmas actuales en Psicología de la Orientación; indagar acerca de Códigos Deontológicos pertinentes; desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico respecto a la práctica profesional desde el punto de vista ético.

La metodología empleada es el rastreo bibliográfico, llevado a cabo a partir de una exhaustiva búsqueda de literatura sobre la temática, con la expectativa de poder brindar un panorama sobre la situación actual respecto al campo de la Psicología de la Orientación y su relación con aspectos éticos.

De los resultados obtenidos emergen las competencias básicas que deberían tener los psicólogos dedicados la orientación y el compromiso de todo profesional en dicha disciplina acerca de adquirir una visión global sobre diversos saberes relacionados con su actividad, promoviendo además el trabajo interdisciplinario.

Como conclusión y en base a los resultados provenientes de la búsqueda bibliográfica, se estimaría apropiado una adecuación de la formación y capacitación, en función de las competencias requeridas para un accionar idóneo en orientación, contemplando en ellas ámbitos de formación tanto profesional, como social, y personal, además de enfatizar sobre la importancia de reflexionar acerca las fortalezas y debilidades observadas en dicho campo. De igual modo, es imprescindible aceptar el compromiso de actualizarlas permanentemente de acuerdo a los cambios imperantes en la sociedad en la cual se desempeñe y en lineamiento con normas deontológicas internacionales, regionales y nacionales que vinculan a profesionales de la disciplina, así como también adoptar posicionamientos éticos reflexivos y críticos respecto al accionar de todo especialista comprometido con los Derechos Humanos y los Códigos de Ética correspondientes, siendo estos guías ineludibles en el ejercicio de su actividad profesional.

**Palabras clave:** orientación, educación, ética, deontología.

---

## **ETHICS AND DEONTOLOGY IN THE FIELD OF THE PSYCHOLOGY OF ORIENTATION**

Thematic axis: 1- Guidance in the Educational Field. Ethics and deontology.

Within the framework of the Consolidated Research Project "Social representations of study, work, perception of oneself and anticipations of the future in some students of the Faculty of Psychology of the National University of San Luis", Code N ° 12-1218, Res. CS. N 126/18, period 2018-2021, approved by the Secretariat of Science and Technology of the National University of San Luis, directed by Dra. María Corina Tejedor, this work arises, for which the analysis of texts was taken into account about a project carried out in Europe, called IMPROVE, publications about the situation of Orientation in Latin America and deontological norms related to the field of orientation.

From this emerges, among others, the question about what would be the competences required in the exercise of the role of counselor, as well as to inquire about which discipline would be the most pertinent to perform such a practice.

The problem arises from noticing that it is exercised by professionals from various disciplines and without adequate training as specialists in the field. In

relation to this, we consider it relevant to mention that it is established within the scope of the profession of the psychologist, according to the Law of Professional Practice of Psychology, No. 23277/85, of the Argentine Republic and the Provincial Law of the Professional Exercise of the Psychologist in San Luis, N° XIV-0367-2004 (5700).

The objectives are to deepen the skills required in a psychology professional for their performance as counselor; acquire knowledge about the current paradigms in Orientation Psychology; inquire about relevant Deontological Codes; develop a reflective and critical thinking regarding professional practice from the ethical point of view.

The methodology used is the bibliographic tracking, carried out from an exhaustive search of literature on the subject, with the expectation of being able to provide an overview of the current situation regarding the field of Orientation Psychology and its relationship with ethical aspects.

From the results obtained, the basic competences that psychologists should have dedicated the orientation and commitment of all professionals in this discipline about acquiring a global vision on various knowledge related to their activity, promoting interdisciplinary work.

As a conclusion and based on the results from the literature search, it would be appropriate to adapt the training and training, according to the competencies required for a suitable action in guidance, contemplating in them areas of both professional and social training, and staff, in addition to emphasizing the importance of reflecting on the strengths and weaknesses observed in that field. Similarly, it is essential to accept the commitment to update them permanently according to the changes prevailing in the society in which it operates and in line with international, regional and national ethical standards that link professionals of the discipline, as well as adopting positions reflective and critical ethics regarding the actions of any specialist committed to Human Rights and the corresponding Ethics Codes, these guides being inescapable in the exercise of their professional activity.

**Keywords:** guidance, education, ethics, deontology.

---

## ÉTICA E DEONTOLOGIA NO CAMPO DA PSICOLOGIA DA ORIENTAÇÃO

No marco do Projeto de Pesquisa Consolidada «Representações sociais de estudo, trabalho, percepção de si e antecipações do futuro em alguns alunos da Faculdade de Psicologia da Universidade Nacional de San Luis», Código N ° 12-1218, Res. CS. N 126/18, o período de 2018-2021, aprovado pelo Ministério

da Ciência e Tecnologia da Universidade Nacional de San Luis, liderado pelo Dr. Maria Corina Tejedor, vem este trabalho, para os quais a análise de texto levou em conta sobre um projeto realizado na Europa, denominado IMPROVE, publicações sobre a situação da Orientação na América Latina e normas deontológicas relacionadas ao campo de orientação.

Daí emerge, entre outros, a questão sobre quais seriam as competências requeridas no exercício do papel de conselheira, bem como indagar sobre qual disciplina seria a mais pertinente para realizar tal prática.

O problema surge da constatação de que é exercido por profissionais de diversas disciplinas e sem formação adequada como especialistas na área. Neste contexto, consideramos importante mencionar que é estabelecido no âmbito das competências da profissão de psicólogo, de acordo com a Lei de Prática Profissional de Psicologia, nº 23277/85, da Argentina e da Lei Provincial Exercício Profissional do Psicólogo em San Luis, Nº XIV-0367-2004 (5700).

Os objetivos são aprofundar as habilidades necessárias em um profissional de psicologia para o seu desempenho como conselheiro; adquirir conhecimento sobre os paradigmas atuais em Psicologia de Orientação; indagar sobre códigos deontológicos relevantes; desenvolver um pensamento reflexivo e crítico sobre a prática profissional do ponto de vista ético.

A metodologia utilizada é o acompanhamento bibliográfico, realizado a partir de uma exaustiva busca de literatura sobre o tema, com a expectativa de poder fornecer uma visão geral da situação atual em relação ao campo da Psicologia de Orientação e sua relação com os aspectos éticos. .

A partir dos resultados obtidos, as competências básicas que os psicólogos deveriam ter dedicado a orientação e o comprometimento de todos os profissionais desta disciplina em adquirir uma visão global sobre os diversos saberes relacionados à sua atividade, promovendo o trabalho interdisciplinar.

Como conclusão e com base nos resultados da pesquisa bibliográfica, seria apropriado adaptar o treinamento e a capacitação, de acordo com as competências necessárias para uma ação adequada na orientação, contemplando nelas áreas de formação profissional e social, e pessoal, além de enfatizar a importância de refletir sobre os pontos fortes e fracos observados nesse campo. Da mesma forma, é imprescindível aceitar o compromisso de atualizá-los permanentemente de acordo com as mudanças vigentes na sociedade em que atua e em consonância com os padrões éticos internacionais, regionais e nacionais que vinculam os profissionais da disciplina, além de adotar posições. ética reflexiva e crítica em relação às ações de qualquer especialista comprometido com os Direitos

Humanos e respectivos Códigos de Ética, sendo estes guias inescapáveis no exercício de sua atividade profissional.

**Palavras-chave:** orientação, educação, ética, deontologia.

---

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: EVALUACIÓN DE UNA ESTRATEGIA DE RETENCIÓN Y PERMANENCIA EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO: PROGRAMA “VOLVER A MIRAR” DE REORIENTACIÓN VOCACIONAL**

**Directora:** Quiles, C. - **Co-directora:** Castignani, M. - **Integrantes:** De Ortúzar, M. ; Di Meglio, M. ; García M. N. ; Hernandez Hilario, V. ; Lachalde. M. ; Quiroga, M. ; Ruiz, M. ; Alvarez, L. ; Baiocco, E. ; Borsch, B. ; Funes, A. ; Saporiti, M.

**Institución:** Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata – UNLP.  
**E-mail:** [cristinahaydeequiles@gmail.com](mailto:cristinahaydeequiles@gmail.com)

Esta investigación evaluará el impacto de una de las estrategias utilizadas por la UNLP para la retención y permanencia de los alumnos dentro del sistema universitario que lleva adelante la Facultad de Psicología a través del Centro de Orientación Vocacional Ocupacional. Es una línea investigativa que se desprende de nuestras anteriores investigaciones “Abandono Universitario- Estrategias de Inclusión” y “Evaluación de las Estrategias de Inclusión para disminuir el Abandono Universitario y la Re-orientación en otros ámbitos Educativo-Formativos”. Estas investigaciones se centraron en el análisis de la totalidad de estrategias de retención y permanencia que se implementan en la UNLP, en distintas Unidades Académicas, en programas centralizados en el Rectorado y en el Centro de Orientación Vocacional Ocupacional de la Facultad de Psicología. Se trata del Programa “Volver a mirar” de Reorientación Vocacional Ocupacional destinado a alumnos de la UNLP que necesitan revisar las elecciones de carrera efectuadas. El mismo constituye una acción de transferencia de nuestra investigación sobre “Abandono Universitario- Estrategias de Inclusión”. El objetivo será evaluar en forma sistemática, el alcance, la efectividad y los resultados que la participación de los alumnos ha tenido en este programa, en relación al grado de satisfacción, fidelización a la carrera y trayectoria realizada, a través de actividades de seguimiento e indagación en profundidad vinculada a la situación actual. Esta investigación permite avanzar sobre cuestiones de efectos directos e impacto sobre las trayectorias estudiantiles redireccionadas a través del trabajo de Reorientación. De esta manera se explorará, si la estrategia de Reorientación mejoró la situación



de los alumnos; evitó la deserción del sistema universitario; que herramientas adquirieron para afrontar los cambios que realizaron y las fortalezas subjetivas que fueron consolidando a partir de su participación en la misma. Además se evaluará la misma estrategia, sus dispositivos de trabajo, sus diseños, su puesta en práctica y el logro de sus objetivos, así como su sustentabilidad. Los resultados serán transferidos a la UNLP y sus diferentes Unidades Académicas sugiriéndose eventualmente su importancia como estrategia de retención y permanencia prioritaria frente a alumnos que presentan dificultades en sus trayectorias formativas.

**Palabras clave:** evaluación, estrategia, reorientación.

---

## **EVALUATION OF A RETENTION AND PERMANENCE STRATEGY IN THE UNIVERSITY SYSTEM: “LOOK AGAIN” PROGRAM OF CAREER RE-GUIDANCE**

This investigation will evaluate the impact of one of the strategies used by the UNLP for the retention and permanence of students within the university system, which is carried out by the Faculty of Psychology through the Vocational Occupational Guidance Center. It is an investigation line that emerges from our previous investigations “University Abandonment - Inclusion Strategies” and “Inclusion Strategies Evaluation to decrease University Dropout and Re-guidance in other Educational areas”. These investigations were focused on the analysis of permanence and retention strategies that are implemented in the UNLP, through different Academic Units, in centralized programs of the Principalship and of the Vocational Occupational Guidance Center. It is about the “Look Again” program of Vocational Re-guidance assigned to those UNLP students that need to check their career choices. It is a transfer action of our investigation “University Abandonment - Inclusion Strategies”. The objective will be to systematically evaluate the effect, efficacy and results that the students participation has had in this strategic program, related to the degree of satisfaction and loyalty to the career, through monitoring actions linked to the current situation. This investigation offers an opportunity to move forward on issues of direct impact on students’ paths which were redirected through Re-guidance works. Thereby it could be explored if Re-guidance strategy improved the students’ situation, if it avoided university dropout, what tools they acquired to face changes and the subjective strengths that they got from their participation. The research will also enable the strategy review, its designs and implementation, the achievement of its objectives, as well as its sustainability. Their results will be transferred to the UNLP and its Academic

Units, where eventually will emerge its importance as a retention and permanence strategy for students who have difficulties in their careers.

**Key words:** evaluation, strategy, re-guidance.

---

### **AVALIAÇÃO DE UMA ESTRATÉGIA DE RETENÇÃO E PERMANÊNCIA NO SISTEMA UNIVERSITÁRIO: PROGRAMA DA REORIENTAÇÃO PROFISSIONAL “VOLTAR A OLHAR”**

A pesquisa irá determinar o impacto de uma das estratégias utilizadas pela UNLP para a retenção e permanência de estudantes dentro do sistema universitário realizado pela Faculdade de Psicologia através da orientação profissional. É uma linha investigativa que emerge de nossas pesquisas anteriores “Estratégias Universitárias de abandono e Inclusão” e “Avaliação de estratégias de inclusão para reduzir o abandono escolar e a reorientação em outros ambientes de treinamento educacional”. Esta pesquisa se foca na análise de todas as estratégias de retenção e de permanência que são implementadas na UNLP em diferentes unidades acadêmicas, centralizado nos programas da Reitoria e o Centro de Orientação Vocacional da UNLP. O programa VOLTAR A OLHAR de Reorientação Vocacional Ocupacional é um programa para estudantes da UNLP que precisam rever as escolhas feitas. Constitui uma ação de transferência de nossa pesquisa sobre as “Estratégias Universais de Abandono e Inclusão” o qual é aplicado desde 2012 e continua sendo aplicado até hoje. Avaliaremos o alcance, a eficácia e os resultados que a participação dos alunos teve neste programa em relação ao grau de satisfação e lealdade para com a escolha de curso feita, através de atividades de acompanhamento e pesquisas ligadas à situação atual. Nesta pesquisa queremos avaliar efeitos diretos e impacto sobre as trajetórias dos alunos reencaminhadas através de Reorientação. Desta forma serão observado, se a Reorientação melhorou a situação dos estudantes, evitou o abandono do sistema universitário; quais ferramentas o estudante adquiriu para lidar com as mudanças efetuadas e as forças subjetivas que foram consolidando da sua participação na estratégia da mesma. Além disso, será avaliada a implementação e a realização dos seus objetivos de trabalho junto com a sustentabilidade. Os resultados serão transferidos para a UNLP e suas várias unidades acadêmicas sugerindo eventualmente sua importância como uma estratégia de retenção e permanência para os alunos que apresentam dificuldades em seus caminhos de aprendizagem.

**Palavras-chave:** avaliação, estratégia, reorientação.



## **CONCLUSIONES CIO III**



## CIO III - TERCER CONGRESO IBEROAMERICANO DE ORIENTACIÓN “VOCES DE LA ORIENTACIÓN EN IBEROAMÉRICA”

### Síntesis

Del 15 al 17 de noviembre de 2018 se llevó a cabo el **CIO III -Tercer Congreso Iberoamericano de Orientación: Voces de la Orientación en Iberoamérica**, organizado por la *Asociación Iberoamericana de Orientación Educativa y Laboral* (AldOEL).

El encuentro se realizó en la Provincia de Córdoba (Argentina), lugar especialmente elegido en virtud de conmemorarse los 100 años de la Reforma Universitaria; fecha que, además, cobró significado en el contexto de las Universidades Latinoamericanas.

La sede del Congreso fue la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), en la ciudad Capital de la mencionada provincia. Las instalaciones universitarias fueron gentilmente cedidas por las autoridades de la Casa de Estudios, quienes en todo momento ofrecieron el soporte necesario (de personal académico, administrativo, técnico y de mantenimiento) para la preparación y desarrollo del evento. En tal sentido, AldOEL agradece especialmente a la Sra. Decana, Mg. Patricia Altamirano, y a todo el equipo de dicha Facultad, en particular, a la Cátedra de Orientación Vocacional, como así también a la Secretaría de Asuntos Estudiantiles del Rectorado de la UNC, el apoyo brindado a lo largo del evento, sin el cual no hubiera podido efectivizarse; más aún, teniendo en cuenta la difícil situación económica en el país.

En el Congreso se contó con representantes de diferentes países de Iberoamérica: Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, España, México, Uruguay y Argentina. En el caso de nuestro país, estuvieron representadas la mayoría de las provincias e instituciones afines a la temática. Se dictaron dos conferencias y dos simposios centrales, un simposio por invitación, tres paneles, y 85 trabajos libres que hicieron un total de 101 trabajos presentados.

A continuación se detallan las **Conferencias Centrales**:

- Retos de la Educación y la Orientación en tiempos revueltos, a cargo de la Dra. Lidia Santana Vega, Universidad de la Laguna, España.

- Impacto del Modelo Económico en la Empleabilidad. Nuevos escenarios del trabajo y el empleo, a cargo del Dr. Julio Neffa (CONICET-UNLP, Argentina).

Seguidamente se indican los **Simposios Centrales**:

- Presentación de AldoEI. Se incluyó la propuesta de investigación que se orienta a recuperar el origen y desarrollo de los diferentes Centros y/o Programas de Orientación en las Universidades de Iberoamérica. Presentaron la Presidenta de AldoEI Mirta Gavilán, y la Vicepresidenta Cristina Di Doménico.
- Voces de la Orientación en Iberoamérica. Participaron Miguel Carbajal por Uruguay, Lidia Santana Vega por España, Alejandro Villalobos por Chile y Mirta Gavilán por la Argentina.

Los **Simposios por Invitación** y los **Paneles** fueron los siguientes:

- Orientación y Discapacidad. Coordinado por la Dra. María Laura Castignani.
- Voces de la Orientación Vocacional en el Cono Sur, coordinado por el Mag. Miguel Carbajal.
- Orientación y Adultos Mayores, coordinado por la Dra. Natalia Ciano.
- Escenarios y Trayectorias de Desarrollo Ocupacional; una mirada desde las Clínicas del trabajo, a cargo de la Mag. Andrea Pujol.

Para la distribución de las **Ponencias Libres**, la Comisión Científica del Congreso tuvo en cuenta cuatro ejes de trabajo: Orientación y Educación – Orientación y Salud – Orientación y Trabajo – Orientación y Políticas Públicas. Dadas las características propias de los trabajos, se definieron algunos sub-ejes a fin de agrupar dichas presentaciones de manera más apropiada, a saber:

- *Eje Orientación y Educación.* Sub-ejes: Orientación y Universidad – Orientación y Educación Secundaria y Terciaria – Orientación y Educación Primaria – Proceso de Orientación – Técnicas en Orientación – Formación en Orientación – Deontología y Rol Profesional en Orientación. Cabe destacar que este último eje reunió la mayor cantidad de presentaciones libres (66% de las ponencias libres, con énfasis en las intervenciones en el ámbito universitario, que representó un 23% de las presentaciones en este eje).
- *Eje Orientación y Trabajo.* Sub-ejes: Orientación y Proyecciones Laborales – Orientación en Contextos de Encierro – Orientación y Trabajo desde la Universidad. Este eje implicó el 14% de las ponencias libres.

- *Eje Orientación y Salud:* se realizaron tres mesas de abordajes y experiencias en este eje. Las ponencias representan el 15.30 % del total.
- *Eje Orientación y Políticas Públicas:* se presentó solamente una mesa en este eje, con un 4.70% del total de ponencias.

La Coordinación de las Mesas reportó los siguientes aspectos en términos generales:

- *Eje Orientación y Educación:* en el sub-eje mayoritario (Universidad) se destacó la importancia de temas como las tutorías, el acceso y la permanencia en los estudios superiores y la necesidad de información adecuada a estos niveles educativos. Las presentaciones en el ámbito primario y secundario revelaron la necesidad de ubicar a la Orientación en el decurso curricular y su función preventiva. En el sub-eje Formación, también se reclamó la necesidad de capacitar en Orientación a los docentes tutores y de afianzar el rol orientador del docente. En cuanto al sub-eje de Técnicas, se presentaron aplicaciones de escalas conocidas y escalas para detectar necesidades de Orientación en poblaciones universitarias. Asimismo, se expusieron investigaciones referidas a las concepciones subyacentes en los manuales de Orientación desde la perspectiva de género.
- *Eje Orientación y Salud:* en este eje se destacó el desarrollo personal ligado al proyecto para la vida. Se enfatizó en la necesidad de ampliación efectiva de intervenciones en proyectos de maternaje, adultos mayores e interculturalidad.
- *Eje Orientación y Trabajo:* se hizo hincapié en la incertidumbre en las proyecciones laborales y en la vulnerabilidad asociada a contextos socioeconómicos que precarizan el trabajo. Se abordaron aspectos relacionados con la autonomía y se hizo referencia a los contextos de encierro y adultos mayores desde el enfoque de los derechos humanos.
- *Eje Orientación y Políticas Públicas:* se enfatizó en la necesidad de contar y/o efectivizar políticas que integren la Orientación en todos los niveles educativos y en todos los ámbitos, acompañadas de apoyos concretos en financiamiento y recursos en general.

Si consideramos las diferencias entre los Congresos Iberoamericanos de Orientación I, II y III, si bien persiste la marcada tendencia de los programas educativos y, muy especialmente en este encuentro, los programas en el contexto universitario, se han precisado los programas y proyectos que apuntan a temas de género, adultos mayores, discapacidad, instituciones de régimen cerrado, interculturalidad, Orientación en el ámbito laboral, entre otros.



### **Se recomienda:**

- Proponer a la Orientación Educativa y Laboral como un derecho de las personas; y atender especialmente a las poblaciones más vulnerables.
- Incluir las políticas de Orientación en las legislaciones de los países y efectivizarlas en la adjudicación de los recursos necesarios para su aplicación.
- Implementar programas de preparación en el ámbito de las empresas privadas, del Estado y mixtas para el retiro y programas de Orientación para el adulto mayor, que sean generadores de nuevos proyectos y no solo recreativos.
- Garantizar en el espacio universitario acciones destinadas a la inclusión y retención que integren las intervenciones orientadoras a cargo de profesionales capacitados. Y, además, estudiar la deserción y planificar las acciones reorientadoras.
- Llevar a cabo la Orientación en el ámbito educativo y en los diferentes niveles, abordando preventivamente las problemáticas de terminalidad y de conflicto vinculares entre pares.
- Inscribir los programas de Orientación en ámbitos diversificados, como por ejemplo, contextos de encierro, discapacidad o adultos mayores, en organismos o entidades comunitarias.
- Situar preferentemente a la formación en Orientación en el posgrado universitario y adoptar un enfoque integrador, interdisciplinario e investigativo, atendiendo a la diversidad.
- Considerar a la Orientación como un amplio campo de la salud mental que alcance a todas las poblaciones, priorizando aquellas más necesitadas de atención.

## THIRD IBERO-AMERICAN GUIDANCE CONGRESS “VOICES OF GUIDANCE IN IBEROAMERICA”

(Cio III - Tercer Congreso Iberoamericano de Orientación  
“Voces de la Orientación en Iberoamérica”)

### Summary

From November 15th to 17th, 2018 took place the **Third Ibero-American Guidance Congress - “Voices of Guidance in Ibero-America”**, organized by the *Ibero-American Association of Educational and Labor Guidance (Asociación Iberoamericana de Orientación Educativa y Laboral - AldOEL)*.

This event was held in Cordoba Province, Argentine that was particularly chosen to commemorate 100 years of the University Reform. Date that besides has gained significance in the Latin-American universities.

The Congress venue was the Psychology School of the National University of Córdoba (UNC), in Córdoba City. The university facilities were gently provided by the University authorities, who always offered the necessary support (academic, administrative, technical and maintenance staff) to the event preparation and development. In this regard, AldOEL thank especially to the Dean of the Faculty, Mg. Patricia Altamirano, and also to the entire Faculty team, particularly the Vocational Guidance Chair, as well as the Student Affairs Area of the Cordoba National University, for the support given throughout the event, without which it wouldn't have been made, even more considering the difficult economic situation of our country.

This Congress count with representatives of different countries of Ibero-America: Brazil, Colombia, Costa Rica, Chile, Spain, México, Uruguay and Argentina. In the case of our country, most of the provinces and institutions related to the subject were represented. Two lectures and two central symposia were given, a symposium by invitation, three panels, and 85 papers were presented, making a total of 101 works.

Next, **Central Lectures** are detailed:

- Challenges of Education and Guidance in troubled times, by Phd. Lidia Santana Vega, (la Laguna University, Spain).
- Economic Model impact on employability. New scenarios of work and employment, by Phd. Julio Neffa (CONICET-UNLP, Argentina).

The **Central Symposia** were:

- AldOEI presentation. An investigation proposal aimed to recover the origin and development of different centers and/or Guidance programs of the Ibero-American universities were included. The AldOEL president Mirta Gavilán and Vicepresident, Cristina Di Doménico presented.
- Voices of Guidance in Ibero-America. Participants: Miguel Carbajal from Uruguay, Lidia Santana Vega from Spain, Alejandro Villalobos from Chile and Mirta Gavilán from Argentina.

The **Symposia by invitation** and **Panels** were as follows:

- Guidance and Disability. Coordinated by Phd. María Laura Castignani.
- Voices of Guidance in Ibero-America, coordinated by Mag. Miguel Carbajal.
- Guidance and older persons, coordinated by Phd. Natalia Ciano.
- Occupational Development Scenarios; an approach from the Work Clinics, by Mag. Andrea Pujol.

In order to arrange the presentations, the Congress Scientific Committee considered four axes: Guidance and Education – Guidance and Health - Guidance and Work – Guidance and Public Policies. Due to the presentations characteristics, some sub-axes were defined to group the papers more appropriately, namely:

- *Guidance and Education*. Sub-axes: Guidance and University – Guidance and secondary/tertiary Educational levels – Guidance and Elementary School – Guidance Process – Guidance Techniques – Guidance Training – Deontology and professional role in Guidance. It is to notice that this last axis got the most number of presentations (66% of presentations, with emphasis on university field, which represented the 23% of papers in this axis).
- *Guidance and Work*. Sub-axes: Guidance and Labor Projections – Guidance in confinement contexts – Guidance and work from University. This axis implied the 14% of papers.
- *Guidance and Health*: three panels of approaches and experiences about this axis were made. These papers represent the 15.30% of total.
- *Guidance and Public Policies*: there was only one panel about this axis, with the 4.70% of total.

The Panels Coordination reported the following aspects, in general terms:

- *Guidance and Education:* in the University sub-axis, topics such as tutoring, admission and permanence in higher education and the need for appropriate information to these educational levels were highlighted. Papers on elemental education and high school reveal the need to include Guidance in the curricula with its preventive role. In the Training sub-axis, the need to train mentors and to strengthen the teachers' guidance role arose. Regarding the Techniques sub-axis, scales to find out guidance needs in university population were displayed. Besides, investigations about underlying conceptions in guidance manuals from a gender perspective were presented.
- *Guidance and Health:* in this axis the personal development related to projects for life was highlighted. The need for effective expansion of interventions in matnagne, older persons and intercultural projects was emphasized.
- *Guidance and work:* it was focused on uncertainty about labor projections as well as the vulnerability related to socioeconomic contexts which deteriorate work (temporary workers). Issues about autonomy were approached mentioning confinement contexts and older persons, from the human rights point of view.
- *Public policies:* it was focused on the need to count with policies that include Guidance to all the educational levels and fields, with real financial support and appropriate resources.

When considering the differences among the Ibero-American congresses I, II and III, even when the trend towards educational programs persists, and especially in this event the programs on the university context, there were considered programs about gender issues, older persons, disability, confinement institutions, intercultural topics and Guidance in labor field, among others.

### **Recommendations:**

- Propose Educational and Labor Guidance as a right of persons, and attend especially to the most vulnerable populations.
- Include the Guidance policies in the countries' legislation and provide the necessary resources to its implementation.

- Implement programs to prepare older persons to face retirement, as much in private firms or state offices, and provide with Guidance programs which encourage them towards new projects and not only to recreation.
- Ensure university actions aimed to inclusion and retention that complete the Guidance interventions performed by trained professionals. Besides, study the university dropout and plan re-guidance actions.
- Carry out Guidance in educational field and in different levels, with preventive approaches for different issues, as relationships conflicts among peers.
- Include Guidance programs of community institutions or organizations in different fields, as for instance, confinement contexts, disabilities, or older persons.
- Place preferably the Guidance training at university post-degree, with an integrative approach, interdisciplinary and investigative, attending to diversity.
- Consider Guidance as a wide field of mental health which reach all populations, prioritizing those which need more care.

## **EVENTOS CIENTÍFICOS**



**Jornada “Actualizaciones en el Abordaje de la Discapacidad”** *Clinica, educación y derechos*. Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires, Distrito VIII. Universidad del Museo Social Argentino – UMSA. 7 y 8 de septiembre de 2018.

Informes: [aporainfo@gmail.com](mailto:aporainfo@gmail.com)

**Orientación Vocacional en el Sistema de Salud: Nuevos Desafíos, Otros Horizontes.** Hospital General de Agudos J. A. Fernández. Ministerio de Salud, Dirección General de Salud Mental. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 4/9/2018.

Informes: [rotehospitales@gmail.com](mailto:rotehospitales@gmail.com)

**VII Congreso de ALFEPSI.** Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología - Instituto de Psicología de la Universidad Federal de Río de Janeiro. 5 al 8/9/2018.

Informes: [fuacta@acta.org.ar](mailto:fuacta@acta.org.ar)

**XI Congreso Iberoamericano de Psicología y XVII Congreso Argentino de Psicología 2018:** *la profesión en su laberinto, teorías, prácticas, territorios*. Organizado por la Federación Iberoamericana de Agrupaciones y Colegios de Psicología (FIAP), la Federación de Psicólogos de la República Argentina (Fepra) y el Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba. 11 al 13/10/2018.

Informes: [congresoiberoamericanodepsicologia.com](http://congresoiberoamericanodepsicologia.com)

**I Congreso Internacional de Psicología - CIP:** *Producción de conocimientos: desafíos emergentes y perspectivas de futuro*. Organiza: Facultad de Psicología, Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. 29/10 al 1º/11/2018.

Informes: [cip@psico.edu.uy](mailto:cip@psico.edu.uy)

**III Congreso Iberoamericano de Orientación:** *Voces de la Orientación en Iberoamérica*. Organiza Asociación Iberoamericana de Orientación Educativa y Laboral (AldOEL). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. 15 al 17/11/2018.

Informes: [aidoel.org/congreso](http://aidoel.org/congreso)

**XV Congreso Metropolitano de Psicología.** *Nuevos Desafíos en el Campo de la Salud Mental en Contextos Actuales*. UMET. Asociación de Psicólogos de



Buenos Aires (apba) Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo.  
Buenos Aires. 22 al 24/11/2018.

Informes: [apba@psicologos.org.ar](mailto:apba@psicologos.org.ar)

**X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología – XXV Jornadas de Investigación – XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur.** Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. 28/11 al 1/12/2018.

Informes: <http://ji.psi.uba.ar>

**XVI Congreso Europeo de Psicología.** Organizan: Ministerio de Educación y Ciencia de la Federación Rusa y la Academia de Ciencias de Rusia. 2 al 5/7/2019. Moscú.

Informes: [www.ecp2019.ru](http://www.ecp2019.ru)

**XXXVII Congreso Interamericano de Psicología.** Organizado por la Sociedad Cubana de Psicología y Sociedad Cubana de Psicología de la Salud (se celebrará el 500 Aniversario de la fundación de la Villa de San Cristóbal de La Habana). 15 al 19/7/2019, Palacio de las Convenciones de La Habana.

Informes: <http://www.cipcuba2019.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 indización, 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.

“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.

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.

## **VOLUMEN 18 (1) Enero-Junio 2018**

### **CUERPO CENTRAL**

Construir la vida: viejos problemas, nuevos desafíos para la Psicología

*Maria Eduarda Duarte*

### **AVANCES EN INVESTIGACIÓN**

Ampliando las posibilidades de reformular un proyecto en la vejez: una propuesta de abordaje

*Franco Garritano & Florencia Aldana Gastaminza*

Estrategias de orientación educativa en el caso de alumnos de grado de movilidad estudiantil

*Rosario Izurieta, María Laura Castignani & Verónica Zabaleta*

Orientando e incluyendo poblaciones vulnerabilizadas. Proceso de orientación vocacional en el bachillerato popular trans género Mocha Cellis

*Nora Julia Kanje*

## **VOLUMEN 18 (2) Julio-Diciembre 2018**

### **CUERPO CENTRAL**

Lenguaje claro, traducción e idiosincrasias del idioma. Aportes para la comprensión lectora

*Romina Marazzato Sparano*

### **AVANCES EN INVESTIGACIÓN**

Equipos de orientación escolar y promoción de salud en escuelas. Análisis desde la gestión de la dirección de psicología comunitaria y pedagogía social

*Javier Noriega*

La autonomía de los estudiantes del último año de la escuela secundaria participantes de grupos de orientación vocacional. Un estudio sobre las actividades de orientación que realizan

*Quattrocchi, P.; Flores, C.; Cassullo, G.L.; Siniuk, D.; Moulia, L. & De Marco, M.*

### **RESÚMENES DE INVESTIGACIÓN**

### **CONCLUSIONES CIO III**

Tercer Congreso Iberoamericano de Orientación “Voces de la Orientación en Iberoamerica”

### **EVENTOS CIENTÍFICOS**

**Facultad de  
Psicología**



**UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA**

