

El impacto del feedback positivo sobre el comportamiento no verbal de ingresantes universitarios durante exposiciones orales

Leonardo Adrián Medrano
Ezequiel Flores Kanter

El impacto del *feedback* positivo sobre el comportamiento no verbal de ingresantes universitarios durante exposiciones orales

Leonardo Adrián Medrano ¹

Ezequiel Flores Kanter ²

En la investigación que este artículo comunica se realizó una intervención para favorecer el uso competente del comportamiento no verbal involucrado en una exposición oral. Con este objetivo se solicitó a un grupo de estudiantes ingresantes a la universidad que evaluaran el desempeño no verbal de sus compañeros en una exposición oral y brindaran un feedback positivo del mismo. Mediante un diseño experimental doble ciego se corroboró que el grupo que recibía el feedback positivo presentaba un desempeño no verbal socialmente más competente que el grupo control ($t = 2,31$; $gl = 11$; $p < 0,05$). Cabe destacar que el tamaño del efecto observado ($d = 1.23$) es considerablemente superior a los reportados en estudios previos. Las características de la intervención hacen que esta pueda ser integrada fácilmente a la currícula de los docentes, permitiendo así la posibilidad de desarrollar las habilidades sociales académicas en el mismo contexto donde se desarrollan las clases habituales.

Feedback - Exposición - Comportamiento del estudiante

¹ Licenciado en Psicología. Docente e investigador de la Universidad Siglo 21. Docente de la Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Católica de Córdoba. Director del Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa (LEPE), Universidad Nacional de Córdoba. E-mail: leomedpsico@gmail.com.

² Alumno de la Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Miembro investigador de la Universidad Siglo 21. Miembro investigador del Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa (LEPE), Universidad Nacional de Córdoba. Becario del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). E-mail: ezequiefk@gmail.com.

This investigation developed an intervention designed to favor a competent use of non verbal behaviors involved in oral dissertations. Universited candidates were trained to use positive feedback and told to give feedback to their classmates regarding their performance in non verbal behaviors involved in oral presentations. A double blind experimental design corroborated that the group who received positive feedback showed a more socially competent non verbal performance than the control group ($t = 2,31$; $gl = 11$; $p < 0,05$). It is necessary to emphasize that the size effect observed ($d = 1,23$) is superior to those reported in previous investigations. The intervention characteristics make possible the implementation of positive feedback in the teaching curricula, allowing the development of social academic skills in students in the same context of regular teaching.

Feedback - Exhibition - Student behaviour

Introducción

Tradicionalmente el estudio de los procesos cognitivos y el desarrollo de programas de entrenamientos tendientes a cultivar competencias deseables desde un punto de vista educativo se han realizado desde una concepción *solista*, es decir de "mente en soledad" (Salomon, 1993). En efecto, se observa con frecuencia que los constructos cognitivos son estudiados como factores aislados que residen en la cabeza de la persona, otorgando poca importancia a los factores sociales y culturales. Sin embargo, el contexto interpersonal constituye un factor de peso para comprender el modo en que las personas razonan y se comportan. Aparentemente las personas piensan en conjunción o en asociación con otros, con la ayuda de herramientas y medios que la cultura proporciona. Este modelo de *cogniciones distribuidas* sostiene

que los entornos sociales no solo son fuente de estímulo y guía del pensamiento, sino que constituyen el vehículo mismo del pensamiento.

Sin bien Piaget y más enfáticamente Vygostky sostenían que los procesos interindividuales son la antesala necesaria de los procesos cognitivos, recién en la década de 1970, se comienza a estudiar de manera sistemática el rol de las interacciones sociales en el ámbito educativo (Roselli, 1999). En la actualidad, se vislumbra una considerable cantidad de trabajos que destacan el papel clave de las interacciones sociales en el desarrollo cognitivo en general, y en el comportamiento académico en particular.

Una amplia variedad de investigaciones empíricas señalan la importancia de los comportamientos interpersonales en el contexto educativo. De esta ma-

nera, se observa que los estudiantes que presentan déficit en sus comportamientos sociales también manifiestan menor rendimiento académico (Medrano, 2011; Núñez del Arco, 2005; Plazas, Penso & López, 2006), indecisión vocacional (Guay, Ratelle, Senécal, Larose & Deschenes, 2006) y deserción académica (Kahn, Nauta, Gailbreath, Tipps & Chartrand, 2002; Medrano & Olaz, 2008) entre otros factores. Asimismo, los estudiantes con déficit en sus habilidades sociales reportan problemas tales como ansiedad, depresión, dificultades para la resolución de problemas, consumo de sustancias, conductas delictivas y agresividad (Beidel & Turner, 2007; Moote, Smyth & Wodarski, 1999; Possell & Abrams 1993).

En relación con lo planteado, los trabajos realizados por Filipczack, Archer y Friedman (1980) sugieren que el entrenamiento de habilidades sociales a alumnos escolares genera una mejora significativa en las habilidades académicas y en el comportamiento escolar de los mismos. En efecto, para dichos autores desempeñarse de manera socialmente competente es necesario para lograr un rendimiento adecuado, superando bajos logros y conductas problemáticas. Siguiendo en el ámbito académico, Possell y Abrams (1993) fundamentan la aplicabilidad del entrenamiento en habilidades sociales ya que favorece la aceptación entre los compañeros, crea una condición más propicia para que los alumnos aprendan y previene comportamientos problemáticos a largo plazo que surgen como consecuencia de problemas en la relación con los compañeros. Asimismo, se ha observado que los alumnos que estudian

acompañados, a diferencia de los que estudian solos, reconocen y resuelven inconsistencias más fácilmente, desarrollan diferentes perspectivas de un tema, elaboran conceptualizaciones más complejas de los contenidos y presentan mejor rendimiento académico (Schacter, 2000). De esta manera, contar con un adecuado repertorio de comportamientos sociales puede ser considerado como un prerrequisito para lograr un comportamiento académico óptimo.

Tal como señalan Moote, Smyth y Wodarski (1999) resulta útil precisar conceptualmente los términos utilizados para referirse al comportamiento interpersonal. En la literatura se observa un uso indiscriminado de conceptos tales como competencia social, habilidad social o asertividad. En general, existe un acuerdo en considerar que la asertividad refiere a una capacidad interpersonal necesaria para hacer valer los propios derechos expresando lo que uno cree, siente y quiere en forma directa y respetando los derechos de la otra persona (Flores Galaz & Díaz-Loving, 2002). Por otra parte, las habilidades sociales involucran el repertorio de comportamientos sociales necesarios para lidiar de manera adecuada con demandas interpersonales variadas, siendo así un concepto más amplio y extensivo que el de asertividad. Finalmente la competencia social constituye un concepto evaluativo que refiere al desempeños sociales llevado a cabo por una persona para cumplir sus objetivos y satisfacer las demandas inmediatas de su ambiente interpersonal (Del Prette & Del Prette, 2001).

Investigaciones anteriores han examinado la eficacia de programas de en-

trenamiento para incrementar las habilidades sociales (Álvarez Hernández, 1996; Monjas, 1993; Olaz, Medrano & Cabanillas, 2011) y las habilidades sociales académicas (Medrano, 2010) en estudiantes universitarios. Sin embargo, el trabajo se focalizará en una subdimensión de las habilidades sociales que refiere a los comportamientos no verbales. A pesar de que habitualmente se le otorga mayor importancia al contenido verbal transmitido en una exposición, la conducta no verbal constituye un elemento básico de la habilidad social (Del Prette & Del Prette, 2001). Expresar de manera socialmente competente un mensaje involucra muchas acciones más que el uso adecuado de las palabras. Los componentes no verbales de una exposición pueden enfatizar un mensaje verbal, contradecirlo, repetirlo e incluso reemplazarlo. Asimismo estos componentes permiten regular la interacción social ya que brindan la información necesaria para saber si se está cediendo la palabra, se pretende continuar o cambiar de tema, mantener la interacción o bien terminarla (Del Prette & Del Prette, 2001).

De esta manera, el estudio pretende desarrollar la capacidad de los ingresantes para utilizar el lenguaje no verbal en exposiciones orales utilizando como herramienta de intervención el *feedback* positivo. En la Tabla 1 se presentan los componentes considerados, así como una breve descripción de los mismos.

El *feedback* constituye una de las variables de mayor influencia sobre el aprendizaje y el desempeño académico (Hattie & Timperley, 2007). Sin embargo, son pocos los estudios que han in-

dagado la influencia del mismo sobre el comportamiento social de los estudiantes. En términos generales, el *feedback* puede ser entendido como la información brindada por un agente (por ejemplo el profesor, un compañero, un libro o la propia experiencia) sobre el desempeño de una persona, permitiendo mantener, mejorar o eliminar dicho comportamiento, así como reestructurar información en la memoria sobre un dominio de conocimiento, una creencia sobre determinada tarea o las tácticas y estrategias cognitivas o meta-cognitivas utilizadas (Del Prette & Del Prette, 2001; Hattie & Timperley, 2007; Winne & Butler, 1994).

Con frecuencia tiende a solaparse al *feedback* con otros conceptos tales como, instrucción, elogio y reforzamiento. A diferencia del *feedback* una instrucción consiste en una descripción o explicación verbal de una conducta o contenido que se establecen como objetivo (¿Qué hay que hacer?), mientras que el *feedback* se asocia a una "consecuencia" del comportamiento (¿Qué fue lo hiciste? ¿Cómo lo realizaste?). Cabe señalar que el *feedback* puede utilizarse con un propósito instruccional, de esta manera se brinda información sobre qué es lo que debe aprenderse y cómo se está aprendiendo (Hattie & Timperley, 2007; Inglés Saura, 2007).

Otra confusión habitual se observa cuando se equipara al *feedback* con el reforzamiento. Un reforzamiento ocurre cuando se presenta o se quita un estímulo agradable o desagradable a partir de la emisión de un comportamiento, aumentando así la probabilidad de que este vuelva a ocurrir (Domjam, 2006). La

Tabla 1. Componente no verbales de una exposición oral

Componentes no verbales	Descripción
Manejo de la mirada	Se hace referencia a dirigir la propia mirada a los ojos de otro interlocutor o a la zona superior de la cara. Este componente es clave ya que las interacciones sociales dependen en gran medida de la existencia de miradas recíprocas. Asimismo, la mirada permite transmitir actitudes, intensificar aspectos emocionales del contenido transmitido y acompañar el propio discurso.
Gestos utilizados	Los gestos refieren a cualquier acción que envíe un estímulo visual al interlocutor. Mediante el uso competente de los mismos se logra acentuar o enfatizar contenidos del mensaje y comunicar información de manera no verbal.
Postura corporal	Refiere a la posición del tronco del cuerpo y de los miembros. Su importancia radica en el hecho de que muchas actitudes y emocionales se transmiten a través de la postura corporal. Sumado a ello, los cambios en la postura brindan información clave para iniciar, mantener o terminar con una interacción. De esta manera, mediante la propia postura se puede otorgar énfasis a un tema, ceder la palabra o terminar con una conversación, por ejemplo.
Uso de la sonrisa	Se considera que un desempeño socialmente competente requiere de una expresión emocional acorde con el mensaje transmitido. El uso de la sonrisa no solo permitiría disminuir la tensión del expositor sino también del auditorio. Debe considerarse además que el uso del humor facilita la recepción de ideas y la comunicación entre interlocutores.
Manejo del espacio	El manejo de la distancia existente entre los interlocutores es un componente de importancia para lograr un desempeño socialmente competente. En efecto, determina la naturaleza de la interacción (a mayor cercanía mayor intimidad o confianza entre los interlocutores) y el contexto social en el que se desenvuelve la exposición (no es lo mismo exponer desde un escenario sentado que dar la exposición caminando o estando cerca del auditorio).
Latencia	Refiere al tiempo que transcurre entre un estímulo (por ejemplo, una pregunta) y la respuesta social (por ejemplo, la respuesta). Un lapso muy breve puede denotar que el expositor no escuchó la pregunta o bien que no pensó su respuesta. Por otra parte, un lapso muy amplio puede denotar inseguridad o desconocimiento.
Fluidez verbal	Las vacilaciones, los falsos comienzos y las repeticiones innecesarias, las pronunciamientos erróneos, los tartamudeos o los silencios amplios entre palabras pueden deteriorar considerablemente una exposición oral. Se requiere de un manejo efectivo de estas perturbaciones del habla para lograr una exposición socialmente competente.
Intensidad (o volumen) de la voz	Aunque el contenido del mensaje sea interesante este no podrá ser apreciado o atendido por el auditorio si se transmite en un volumen muy bajo. Por otra parte, hablar demasiado alto puede resultar desagradable para los interlocutores. Por último, cabe señalar que un uso competente del volumen de voz permitirá enfatizar aspectos del propio discurso.
Manejo del tiempo	Refiere a la cantidad de tiempo durante el que se mantiene hablando el expositor. Con frecuencia el tiempo se encuentra estipulado de antemano (por ejemplo, cuando debe realizarse una exposición en un congreso). Para lograr una exposición competente socialmente la persona debe poder jerarquizar los contenidos que va a transmitir a los fines de ajustarse a las normas de presentación establecidas.

Fuente: adaptado de Caballo, 2005; Del Prette & Del Prette, 1999.

diferencia principal radica en que el estímulo utilizado en el reforzamiento no necesariamente implica información sobre el desempeño de la acción realizada. De esta manera, por ejemplo, un docente puede reforzar el comportamiento de un alumno dándole un premio tangible (un regalo) o social (un elogio) por su trabajo, sin mencionar como fue su desempeño. La confusión entre ambos conceptos se debe a que el *feedback* positivo puede adquirir propiedades reforzantes (Del Prette & Del Prette, 2001).

Una amplia cantidad de estudios sugieren que el *feedback* constituye una estrategia eficaz para incrementar el desempeño académico. En este sentido, Hattie y Timperley (2007) estiman a partir de 12 estudios meta-analíticos que el *feedback* posee un tamaño del efecto promedio de .79 sobre el desempeño académico. Más aún, señalan que el *feedback* se encuentra dentro de las 5 variables de mayor influencia sobre el rendimiento, junto con la instrucción directa (.93), la enseñanza recíproca (.86), y la capacidad cognitiva previa de los alumnos (.71).

El impacto del *feedback* varía en función de cómo se aplica. A partir de una síntesis realizada por Kluger y DeNisi (1996) de 131 estudios, se concluyó que el *feedback* es más efectivo cuando se provee mayor información sobre los aspectos correctos del desempeño (*feedback* positivo) que sobre los incorrectos (*feedback* negativo). No obstante, cabe señalar que la simple alabanza o elogio del desempeño no genera un impacto sobre el mismo. Sumado a lo anterior, se observa que el *feedback* po-

see mayor influencia al referirse a metas o tareas específicas. Finalmente, se observa que es menos eficiente cuando atenta contra la autoestima de la persona.

En el trabajo se llevó a cabo una intervención con el objeto de incrementar el uso adecuado de componentes no verbales en una exposición oral mediante el uso del *feedback* positivo. A partir de los estudios revisados, se hipotetiza que aquellos estudiantes que reciban un *feedback* positivo sobre el uso de los componentes no verbales luego de una exposición oral, presentarán un manejo más competente que el grupo control.

Metodología

Participantes

Participaron en la investigación un total de 51 estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba provenientes de diferentes regiones de la Argentina (Salta, Buenos Aires, Santa Cruz, Neuquén, Santiago del Estero, Chaco, Santa Fe y La Pampa) aunque en su mayoría oriundos de la ciudad de Córdoba. Los mismos fueron seleccionados por medio de un muestreo no probabilístico accidental. El 64.7% de los participantes eran mujeres y el restante 33.3% varones. La muestra presentaba edades comprendidas entre los 17 y los 39 años (media = 22.76; desviación estándar = 6.14). Todos los participantes brindaron su consentimiento para participar voluntariamente en la investigación, se informó además acerca de la confidencialidad y anonimato de los datos recabados, y se les comunicó que eran libres de abandonar la inves-

tigación en el momento en que así lo quisieran.

Instrumentos

Tomando en consideración que se pretendía evaluar los componentes no verbales involucrados en una exposición oral, se optó por llevar a cabo una estrategia de evaluación centrada en la observación conductual de los participantes (Caballo, 2005). Tal como señala Merrell (2001) para realizar registros observacionales no se suelen utilizar instrumentos específicos o tests, sino que se apela al uso de protocolos observacionales contruidos por los mismos observadores y que se diseñan para responder a las necesidades específicas de la situación.

Para la evaluación del desempeño no verbal de los participantes se construyó una lista de verificación considerando los lineamientos propuestos por

Bellack (1983) para la elaboración de medidas observacionales del comportamiento social (Tabla 2).

Tal como se especifica en la Tabla 2, se optó por realizar una observación naturalista en vivo, ya que se consideró que la observación mediante video podría repercutir en la validez de los datos recabados. De hecho, la presencia de una filmadora en las condiciones de evaluación podría afectar la validez externa del estudio (ya que este elemento habitualmente no se encuentra en los escenarios sociales en que se desenvuelven los estudiantes) y la validez interna del mismo (dado que la filmadora podría influir sobre los niveles de ansiedad de los participantes y consecuentemente sobre su desempeño social).

Para la selección de las conductas objeto de observación se tuvieron en consideración aspectos conceptuales y contextuales. De esta forma, se escogieron comportamientos no verbales

Tabla 2: Síntesis del proceso de construcción de una lista de verificación para evaluar el desempeño no verbal en exposiciones orales

Lineamientos para el desarrollo de medidas conductuales del comportamiento social	Características del instrumento desarrollado
Medio de observación utilizado	Observación en vivo.
Criterios de selección de conductas objeto de evaluación	Comportamientos referenciados en la literatura y habitualmente elicitados en situaciones de examen oral.
Metodología para la puntuación de conductas	Escala de 10 posiciones para evaluar la adecuación de los comportamientos no verbales.
Selección de niveles de medición (molar o molecular)	Nueve reactivos de comportamiento molecular y un puntaje global de comportamiento molar.

que hayan sido referenciados por la literatura especializada (Caballo, 2005; Del Prette & Del Prette, 1999) y que además fueran habitualmente elicitados en situaciones de examen oral. Se tomaron en consideración ambos criterios ya que puede ocurrir que un comportamiento no verbal tenga un importante valor teórico pero posea poca relevancia en este contexto en particular (por ejemplo, la dilatación pupilar). Los comportamientos seleccionados para la investigación fueron presentados y descritos en la Tabla 1.

En relación al método de puntuación, se optó por no utilizar las medidas habituales de la medición conductual (ocurrencia, frecuencia, duración, latencia e intensidad). Tal como señala Bellack (1983), los aspectos más importantes del desempeño social escapan a esta metodología y requieren de una interpretación subjetiva y de validación social para convertirse en información provechosa. En efecto, los indicadores antes mencionados alcanzan mayor eficiencia en un nivel intermedio. Un ejemplo de ello se observa en el manejo de la mirada, dado que puede ser tan problemático el déficit como el exceso de la respuesta, siendo una mirada intermitente el grado de funcionamiento óptimo. En función de ello, Caballo (2005) sugiere el uso de escalas donde cada puntuación se relacione con el nivel de competencia social en el uso de cada componente. Mediante este tipo de escala se apunta a evaluar más la adecuada ejecución del comportamiento que su frecuencia, duración o intensidad. Sumado a lo anterior se sugiere cierta amplitud en la escala de respuesta para garantizar la variabilidad necesaria

para una adecuada discriminación entre conductas habilidosas o deficitarias. Tomando esto en consideración la escala diseñada para evaluar el uso competente de los comportamientos no verbales incluye una escala de respuesta de diez posiciones, desde "1" que refiere a un uso inadecuado del componente no verbal, hasta "10" que refiere al uso adecuado del mismo. De esta manera, el observador puede utilizar cualquier valor intermedio para referir en qué medida se está utilizando de manera socialmente competente cada comportamiento no verbal seleccionado.

En relación al nivel de medición "molar / molecular" utilizado, se consideró el modelo seguido por Del Prette y Pereira (2008) quienes establecieron criterios de evaluación de conductas molares en términos de conductas moleculares. De esta forma, el instrumento utilizado quedó conformado por nueve ítems que evalúan el uso adecuado de elementos básicos del comportamiento no verbal involucrados en la exposición oral, y un ítem general que examina el desempeño no verbal global a partir de la sumatorio de los puntajes (ver Anexo 1).

Procedimientos

Se llevó a cabo un diseño experimental de dos grupos con medidas solo post (León & Montero, 2007) asignando al azar las condiciones experimental (N=26) y control (N=25). Los participantes del grupo experimental recibieron en primera instancia una clase psicoeducativa sobre las características e importancia del *feedback* positivo. Asimismo, se brin-

dó información sobre cómo comunicar adecuadamente un *feedback* positivo (ser parsimoniosos, dar el *feedback* directamente a la persona y de manera inmediata, describir el desempeño y no evaluarlo, entre otras características). A continuación, se les solicitó que se dividieran en grupos y que uno de los participantes llevara a cabo una exposición oral. Una vez finalizada la exposición el resto de los compañeros debía dar un *feedback* positivo sobre el desempeño en la exposición considerando los componentes no verbales expuestos en la Tabla 2. En contraposición, el grupo control recibió las clases y contenidos habituales.

La observación de los grupos se realizó dos días después durante un examen oral que los estudiantes debían rendir para parte del curso de ingreso a la universidad. Se optó por efectuar una medición en este contexto a los fines de preservar la validez ecológica de las mediciones; es decir, efectuar el estudio en condiciones semejantes y atendiendo a los comportamientos habituales de la situación de examen oral. A los fines de mantener constantes las condiciones de evaluación se les solicitó a los compañeros que se encontraban en el aula que mantuvieran silencio durante la exposición y que prestaran atención al desempeño de los compañeros. De esta manera, se buscaba lograr una calidad afectiva neutral que no afectara el desempeño de los participantes de manera diferencial.

Para evitar posibles sesgos debidos a las expectativas del experimentador y los participantes (Kazdin, 2001), se llevó a cabo un diseño de doble ciego. Para ello se solicitó a un juez que desconocía

la condición de control o experimental de cada grupo que realizara una evaluación de los participantes utilizando la lista de verificación descrita en el apartado de instrumentos. De esta manera, el juez evaluó el desempeño de los siete alumnos que recibieron el *feedback* positivo del grupo de entrenamiento y seis alumnos del grupo control.

Resultados

En primer lugar, se realizó un análisis de exploración inicial de los datos, con el objeto de examinar los supuestos estadísticos requeridos por la prueba *t* y conocer la estructura y comportamiento de las variables bajo estudio. Para ello, en primera instancia se verificó que ninguna de las variables en estudio presentara valores perdidos y se examinó la existencia de casos atípicos o extremos que pudieran distorsionar las medidas de variabilidad y tendencia central de las variables, sobre todo en casos como el presente donde la muestra es reducida ($N=13$). Para ello, se estimaron los puntajes *Z* de cada variable considerando como caso atípicos aquellos que presenten valores superiores al rango ± 3 (Tabachnick & Fidell, 2001). Como método alternativo se observaron los gráficos de cajas y bigotes, solo se detectó un caso atípico el cual se incluyó en los análisis considerando los criterios reportados por Hair, Anderson, Tatham y Black (1999), quienes sugieren no eliminar los casos atípicos con excepción de que estos distorsionen significativamente los análisis estadísticos.

Se obtuvieron medidas descriptivas de media, desviación estándar, asime-

tría y curtosis. Tal como se observa en la Tabla 3 todos los reactivos evaluados presentaron distribuciones cercanas a la normal, con excepción del ítem "manejo del tiempo" que presentó valores superiores a ± 2 resultados considerados insatisfactorios según los criterios de George y Mallery (2010). Adicionalmente se calcularon las pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors y la prueba de Shapiro-Wilk para evaluar la normalidad del puntaje total de la prueba. Ambos resultados no fueron significativos ($p < 0,05$), lo cual sugiere que la puntuación total de la escala posee una distribución normal.

Para evaluar el supuesto de homocedasticidad de las varianzas de los grupos, se calculó el test de Levene. Dado que no se obtuvieron resultados significativos ($p > 0,05$), se asumió la homogeneidad de varianza entre los grupos (Gardner, 2003).

Considerando que los datos recabados cumplían con los supuestos estadísticos necesarios para utilizar estadística paramétrica, se realizó una prueba *t* para muestras independientes para estimar si existían diferencias significativas en los niveles de desempeño social entre los estudiantes que habían realizado el entrenamiento y los estu-

Tabla 3: Estadísticos descriptivos de media (M), desviación estándar (s), asimetría y curtosis

	M	s	Asimetría	Curtosis
Manejo de la mirada	7,1	1,3	-0,2	-0,8
Gestos utilizados	7,2	1,7	- 0,5	-0,8
Postura corporal	6,8	1,8	-0,1	-1,7
Uso de la sonrisa	6,0	2,8	-0,4	-1,7
Manejo del espacio	5,0	2,9	0,1	-1,9
Latencia	5,9	2,3	-0,6	-0,5
Fluidez verbal	7,0	1,4	-1,0	0,9
Intensidad de la voz	7,4	1,4	-0,6	-1,0
Manejo del tiempo	7,9	1,4	-2,0	4,3
Contenido de la exposición	8,0	1,0	-0,6	-0,6
Escala total	68,3	12,6	-0,1	-0,8

diantes del grupo control. Los resultados obtenidos sugieren una diferencia significativa ($t = 2,31$; $gl = 11$; $p < 0,05$) a favor de los estudiantes que recibieron el entrenamiento (media = 58,4; desviación estándar = 8,9) en comparación con el grupo control (media = 45,3; desviación estándar = 10,7). Finalmente, para evaluar el tamaño del efecto se calculó la d de Cohen (1988), utilizando como denominador de la fórmula la desviación estándar unificada. Cabe señalar que se optó por utilizar esta medida y no la g de Hedges ya que los grupos presentaban varianzas homogéneas (Ledesma, Macbeth & Cortada de Kohan, 2008). Se obtuvo un valor $d = 1,23$, es decir un tamaño del efecto grande considerando los criterios de interpretación propuestos por Cohen (1988).

Discusiones

Existe un amplio acuerdo en considerar que los comportamientos interpersonales constituyen una variable de importancia en el contexto educativo. En este sentido, una gran cantidad de estudios empíricos sugieren que un comportamiento social competente favorece el rendimiento académico, la permanencia en los estudios y los procesos de aprendizaje de los alumnos, entre otros factores (Kahn et al., 2002; Medrano & Olaz, 2008; Núñez del Arco, 2005; Plazas, Penzo & López, 2006). Estas habilidades resultan particularmente relevantes durante el ingreso universitario, dado que durante esta etapa de transición los estudiantes deben ampliar su repertorio de comportamientos interpersonal para responder adecuadamente

a las demandas sociales que exige el escenario universitario (Medrano, 2011).

Si bien se ha diseñado una gran cantidad de programas eficaces destinados a incrementar las habilidades sociales de los estudiantes universitarios (ver Del Prette & Del Prette, 2011 para una revisión), la mayor parte de dichos programas se implementan en un horario extra áulico y por un entrenador distinto al docente que dicta la materia. Tomando esto en consideración, en el estudio se pretendió evaluar una intervención diseñada para ser implementada dentro del escenario académico al que habitualmente asisten los alumnos. Este tipo de intervención resultaría más adecuada en términos de costos y beneficios (dado que los alumnos no deberían asistir en un horario distinto y el mismo docente podría realizar el entrenamiento), y favorecería una mayor conexión entre las habilidades sociales que se entrenan y las situaciones que se dan dentro del aula.

El trabajo se desarrolló con el objeto de evaluar la eficacia de una intervención que fácilmente puede integrarse a la currícula de los docentes, permitiendo así la posibilidad de desarrollar las destrezas sociales académicas de los estudiantes en el mismo contexto donde se desarrollan las clases habituales. Más específicamente se tuvo por objeto evaluar si el *feedback* positivo de los compañeros repercute favorablemente sobre el comportamiento no verbal en exposiciones orales. Tal como se mencionó anteriormente, dar una exposición oral de manera socialmente competente involucra más acciones que el uso adecuado de las palabras. El manejo de la mirada, el volumen de la voz, los ges-

tos o la postura corporal, por ejemplo, condicionan sustancialmente la eficacia de una exposición oral.

Los resultados obtenidos verifican la hipótesis planteada, efectivamente los ingresantes universitarios que reciben un *feedback* positivo sobre el uso de los componentes no verbales de su exposición oral presentaron un manejo más competente que los estudiantes del grupo control. Aparentemente el hecho de que los estudiantes reciban información sobre su desempeño permitiría mantener los aspectos funcionales del mismo y eliminar o mejorar aspectos problemáticos (Hattie & Timperley, 2007; Inglés Saura, 2007). Al mismo tiempo, el uso del *feedback* positivo funcionaría como un reforzador de los comportamientos socialmente deseables en una exposición, lo cual aumentaría la probabilidad de que este comportamiento se repita (Del Prette & Del Prette, 2001). De esta manera, recibir un *feedback* positivo ("me parece que realizaste un buen uso de la mirada, no miraste al suelo sino que mantuviste la mirada sobre el auditorio durante toda la exposición", por ejemplo) no solo brindaría información relevante para la ejecución futura del comportamiento, sino que también aumentará la probabilidad de que este se repita.

No obstante, conviene señalar algunas limitaciones a considerar. En primer lugar, la muestra de estudiantes evaluados es pequeña. Resultaría provechoso utilizar una muestra de mayor tamaño a los fines de aumentar la representatividad de los datos recabados. A pesar de esta limitación, debe destacarse que el tamaño del efecto observado fue elevado ($d = 1,23$). Tal

como sugiere la literatura, cuanto mayor sea el tamaño del efecto, menor resulta el tamaño de la muestra que se necesita para detectar la ocurrencia poblacional de un fenómeno (Ledesma, Macbeth & Cortada de Kohan, 2008).

Otra limitación a considerar es el hecho de que la observación se realizó mediante un único juez. Si bien resultaría más confiable de evaluación de un número más amplio de jueces, se consideró que la inclusión de los mismos en el aula podría generar efectos reactivos en el comportamiento social de los participantes (Merrell, 2001).

Por otra parte, resta por mencionar algunas de las fortalezas del diseño; en primera instancia, se trabajó con un diseño experimental conformado por grupos aleatorios, lo cual permitiría controlar el efecto de variables enmascaradas que pudieran atentar con la validez interna del estudio. Asimismo, se realizó una evaluación de doble ciego lo cual evitaría sesgos debidos a las expectativas del experimentador o de los participantes (Kazdin, 2001). Finalmente, la observación se realizó en la situación real de actuación, lo cual aumentaría la validez ecológica del trabajo (Merrell, 2001).

En términos generales, los resultados obtenidos son promisorios e inauguran una línea de trabajo destinada a evaluar la eficacia de intervenciones breves fácilmente integrables a la currícula de los docentes que tienen por objetivo ampliar el repertorio de comportamiento interpersonal de los estudiantes universitarios y más específicamente de los ingresantes a la universidad. En este sentido, se espera diseñar nuevas intervenciones centradas en otras habilida-

des sociales académicas básicas tales como formular preguntas y coordinar grupos de trabajo.

Original recibido: 31-07-2013

Original aceptado: 05-02-2014

Referencias bibliográficas

Álvarez Hernández, J. (1996). *Habilidades sociales en la educación infantil*. Madrid: Escuela Española.

Beidel, D. C. & Turner, S. M. (2007). *Shy Children, Phobic Adults. Nature and treatment of Social Anxiety Disorder*. Washington, DC: American Psychological Association Books.

Bellack, A. S. (1983). Recurrent problems in the behavioral assessment of social skill. *Behavioral research and therapy*, 21 (1), 29-41.

Caballo, V. (2005). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Madrid: Siglo XXI.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for behavioral sciences*. Nueva York: Erlbaum.

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1999). *Psicología de las habilidades sociales. Terapia y educación*. México: El Manual Moderno.

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis - RJ: Vozes.

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2011). *Habilidades sociais: intervenções efetivas em grupo*. São Paulo: Casapsi Livraria e Editora Ltda.

Del Prette, A. & Pereira, C. S. (2008). Procedimientos de observação em situações estruturadas para avaliação de habilidades sociais profissionais de adolescentes. *Revista Psicolog*, 1, 1-11.

Domjam, M. (2006). *Principios de aprendizaje y conducta*. México, DF: Thompson.

Filipczack, J., Archer, M. & Friedman, R. M. (1980). In-school social skills training: Use with disruptive adolescents. *Behavior Modification*, 4 (2), 243-263.

Flores Galaz, M. M. & Díaz-Loving, R. (2002). *Asertividad: una alternativa para el óptimo manejo de las relaciones interpersonales*. México, DF: Grupo Editor Miguel Angel Porrúa.

Gardner, R. (2003). *Estadística para psicología usando SPSS*. México, DF: Pearson Education.

George, D. & Mallery, M. (2010). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Guay, F., Ratelle, C., Senécal, C., Larose, S. & Deschenes, A. (2006). Distinguishing developmental from chronic career indecision: Self-Efficacy, Autonomy and Social Support. *Journal of Career Assessment*, 14, 235-251.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.

Inglés Saura, C. J. (2007). *Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes*. Madrid: Pirámide.

Kahn, J., Nauta, M., Gailbreath, D. R., Tipps, J. & Chartrand, J. (2002). The utility of Career and Personality Assessment in Predicting Academic Progress. *Journal of Career Assessment*, 10 (1), 3-23.

Kazdin, A. E. (2001). *Métodos de investigación en psicología clínica*. México, DF: Prentice Hall.

Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119 (2), 254-284.

Ledesma, R., Macbeth, G. & Cortada de Kohan, N. (2008). Tamaño del efecto: revisión teórica y aplicaciones con el sistema estadístico Vista. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40 (3), 425-439.

León, O. & Montero, I. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), 847-862.

Medrano, L. (2010). Taller de Entrenamiento en aprendizaje autorregulado y habilidades sociales académicas para ingresantes universitarios. En E. Bravo, A. Dávila, M. Yavarone & S. Paez. (Comps.) *Compromiso social frente a las problemáticas actuales* (pp. 76-92). Córdoba: Lerner Editorial.

Medrano, L. (2011). Modelo social cognitivo del rendimiento académico en ingresantes universitarios. La contribución de la autoeficacia social académica. *Revista Tesis*, 2, 87-106.

Medrano, L. & Olaz, F. (2008). Autoeficacia social en ingresantes universitarios: su relación con el rendimiento y la deserción académica. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 61 (4), 369-383.

Merrell, K. (2001). Assessment of children's social skills: recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9, 3-18.

Monjas, I. (1993). *Programa de entrenamiento en habilidades e interacción social (PEHIS)*. Salamanca: Trilce.

Moote, G., Smyth, N. & Wodarski, J. (1999). Social Skills Training with youth in school setting: A review. *Research on Social Work Practice*, 9 (4), 427-465.

Núñez del Arco, C. R. G. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 11, 63-74.

Olaz, F., Medrano, L. & Cabanillas, G. (2011). Programa vivencial versus programa instruccional de habilidades sociais. Impacto sobre a autoeficácia de universitários. En Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.) *Habilidades sociais: intervenções efetivas em grupo* (pp. 175-201). São Paulo: Casapsi Livraria e Editora Ltda.

Plazas, E. A., Penso, E. A. & López, S. E. (2006). Relación entre estatus sociométrico, género y rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*, 17, 176-195.

Possell, L. E. & Abrams, K. (1993). Incorporating a brief social skills unit into the regular classroom setting. *School Psychology International*, 14 (2), 149-158.

Roselli, N. (1999). El mejoramiento de la interacción sociocognitiva mediante el desarrollo experimental de la cooperación auténtica. *Interdisciplinaria*, 16 (2), 123-151.

Salomon, G. (1993). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Schacter, J. (2000). Does Individual Tutoring Produce Optimal Learning?. *American Educational Research Journal*, 37 (3), 801-829.

Tabachnick, B. & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Winne, P. H., & Butler, D. L. (1994). Student cognition in learning from teaching. In T. Husen & T. Postlewaite (Eds.), *International encyclopaedia of education* (pp. 5738-5745). Oxford, UK: Pergamon.

Anexo

Lista de verificación de la evaluación del desempeño no verbal en exposiciones orales

Componente evaluado	Puntuación otorgada									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Manejo de la mirada										
Gestos utilizados										
Postura corporal										
Uso de la sonrisa										
Manejo del espacio										
Latencia										
Fluidez verbal										
Intensidad (o vol.) de la voz										
Manejo del tiempo										
Puntaje total										

La tarea docente frente al proceso de (des) subjetivación a través de las culturas escolares

María Gabriela Frandsen ¹

Este artículo describe y analiza la fuente del malestar profesional de los docentes desde un enfoque psicoanalítico, que explica la relación entre docentes y alumnos como necesaria para la comprensión de la semiótica cultural por parte de las jóvenes generaciones.

Inicialmente, se ubica a las culturas escolares como las encargadas de favorecer el desarrollo y/o formación de las subjetividades de los alumnos. Seguidamente, a través de la identificación de brechas generacionales, culturales y sociales, se señalan las tensiones existentes que conllevan el riesgo de exclusión educativa y explican el enfrentamiento que se produce entre docentes y alumnos en la cotidianeidad de la tarea educativa.

Por último, se ofrecen posibles líneas de acción para superar la crisis de desafiliación, a través de la enunciación de culturas y prácticas escolares subjetivantes, que garanticen la filiación educativa, las cuales se basan en la pedagogía social, la práctica educativa como tarea conjunta, la inclusión de saberes relacionados con las culturas y el corrimiento del espacio de confort otorgado, principalmente, por el paradigma pedagógico homogeneizador.

Subjetividad - Cultura - Docente - Alumno

¹ Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Docente del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 152. Las Flores, Buenos Aires, Argentina. E-mail: gabriela.frandsen@gmail.com.

This article describes and analyzes the source of the discomfort of professional teachers from a psychoanalytic approach, which explains the relationship between teachers and students as a necessary relationship to the understanding of the cultural semiotics by the younger generations. Initially, school cultures are recognized as those responsible for promoting the development and/or training of the subjectivities of the students. Then, through the identification of generational, cultural and social gaps, the existing tensions that carry the risk of exclusion in education are pointed out and they explain the confrontation which occurs between teachers and students in the everyday life of the educational task.

Finally possible lines of action are offered to overcome the crisis of disaffiliation, through the enunciation of cultures and "subjectifying" school practices, ensuring the educational affiliation, based on social pedagogy, educational practice as joint task, the inclusion of knowledge related to the cultures in which learning subjects and the space provided comfort given by the homogenizing pedagogical paradigm.

Culture - Subjectivity - Teacher - Pupil

Introducción

Existe una tensión particular en los docentes, una frustración cotidiana producida en el seno del aula y relacionada con la incapacidad de lograr significatividad en la enseñanza y el aprendizaje. Con esto no se pretende afirmar que los docentes no transmiten saberes significativos, sino que esa significatividad, para que sea tal, debe ser reconocida por los alumnos. Esta búsqueda de significatividad, desde el foco del psicoanálisis, es entendida como formación de la subjetividad, lo cual nos habla de un desarrollo, de una formación simbólica necesaria para vivir en sociedad y que es o debiera ser brindada por la cultura, en particular, por las culturas escolares.

Sostengo que las brechas generacionales, sociales y culturales entre adolescentes y profesores llevan al quiebre

y ruptura del proceso de subjetivación que tiene que brindar la escuela a través de sus culturas.

Este trabajo pretende describir los obstáculos y posibilidades de los docentes en su propósito de dotar de sentido los aprendizajes de los alumnos, en el marco del concepto de subjetivación a través de las culturas escolares, y pretende dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿cómo aprovechar la brecha generacional para dotar de sentido el proceso educativo de los adolescentes?, ¿cómo llegar a los adolescentes y lograr su consentimiento pedagógico? ¿cuál/es es/son los caminos para que la práctica educativa sea una práctica que dote de sentido el presente y el futuro de los jóvenes?, ¿cuáles son los saberes necesarios de una práctica pedagógica subjetivante?

1. Las culturas escolares como formadoras de la subjetividad de los alumnos

Perla Zelmanovich, desde una postura psicoanalítica, sostiene que la cultura es la encargada de formar la subjetividad de las personas. "La cultura es esa trama simbólica que viene a tejer ligaduras en el aparato psíquico, que consisten entre otras cuestiones, en la disponibilidad de sentidos" (Zelmanovich, 2012, p. 3). Estos sentidos deben ser otorgados a los sujetos, ya que estos carecen originariamente de herramientas que otorguen significado a la realidad que los circunda. Como nacemos con esta carencia, no podemos desarrollar las herramientas por nosotros mismos. Aquí entra en juego la cultura como formadora de la subjetividad, es decir, de la integridad del aparato psíquico en relación al mundo circundante. Pero la cultura siempre se manifiesta con otro, quien actúa a modo de facilitador de los elementos de la cultura.

A su vez, la cultura, siguiendo la teorización de John Dewey, encuentra su ensayo primario en la escuela.

Prepararle para la vida futura implica darle dominio sobre sí mismo; implica, pues, adiestrarle de modo tal que tenga pronto y completo uso de sus capacidades; que su ojo, y su oído y su mano puedan ser instrumentos prestos a ser usados, que su juicio pueda ser capaz de comprender las condiciones bajo las cuales habrá de operar, y que sus fuerzas ejecutoras sean adiestradas para actuar de manera eficaz y económica (Dewey, 1897/1997, p. 41).

Dewey, al igual que algunos de sus predecesores sociólogos de la educación, como Durkheim (1924/2009), otorgaba a la escuela un papel socializante prominente y vislumbraba, con una asombrosa clarividencia, que dicha socialización no podía desarrollarse teniendo en cuenta reglas rígidas del mundo social, ya que la sociedad cambia sus *hábitus* de forma constante.

Lo que Dewey (1897/1997) dejaba a un lado era el factor psicológico, es decir, aquello que sí sitúa a los individuos como individuos miembros de una sociedad determinada, con formas de pensar y de hacer contingentes, situadas en un momento y lugar determinados.

Si bien la escuela es un agente de socialización secundario, que brinda o debiera brindar herramientas de anclaje para un mundo cambiante, cierto es también que debe realizar una colaboración subsidiaria con las familias en la formación de sentido que otorgan las nuevas generaciones a su rol de seres sociales y seres individuales.

Es posible formular, entonces, que la escuela a través de las culturas escolares forma, inicialmente y junto con las familias, la subjetividad de los sujetos, su búsqueda de sentido y su integridad simbólica.

Es preciso recordar que, al igual que la cultura presente en la sociedad, las culturas escolares encargadas de la subjetivación son de naturaleza híbrida (Goncalves Vidal, 2007). Es decir que los saberes que se transmiten en la escuela no son saberes fijos, sino que son saberes contextuados, es decir que son saberes producto de los cambios en la

cultura de la sociedad y en la cultura de la escuela. Es por esto que es impensable aseverar que los saberes solo son producto de prescripciones de los modelos y diseños curriculares, y que esos saberes comprenderán el total de requerimientos sociales, sino que es interesante visualizar la construcción de los saberes como resultado de una hibridación, presente en la sociedad, en la cultura, en los grupos de influencia y, también, en la cultura de la escuela. El currículum es una mezcla híbrida de tradiciones pasadas, demandas actuales, grupos profesionales diversos, etc. La sociedad y la cultura cambian, por ende, ese es el imperativo insoslayable para la escuela como institución social que acompaña el desarrollo de las culturas y el otorgamiento de sentido de los individuos jóvenes que se incorporan a ellas.

Además, el hecho de que las culturas escolares sean híbridas quiere decir que la subjetivación de los sujetos se desarrolla no solo en el contacto con los saberes, sino también en el contacto con las formas de hacer antiguas, residuales, emergentes y en el contacto e interrelación con los grupos culturales diversos, docentes, directivos, padres, organizaciones, etc. Si se olvida el carácter predominantemente híbrido de las culturas escolares, se cae en el riesgo de pensar la escuela bajo el paradigma de lo homogéneo, de lo estricto y metodista y es allí donde pierde sentido la individualización y el proceso de desarrollo y formación de la subjetividad (tan íntimo y particular, pero a la vez compartido) no se logra.

Un ejemplo de ello se expone en el planteamiento de Brito y Stagno (2009),

quienes aseveran que la brecha generacional y cultural representada por las nuevas tecnologías se acentúa cuando los docentes (extranjeros digitales) intentan homogeneizar la forma en que los adolescentes se relacionan con estas herramientas, intentando eliminar los modos utilizados fuera de la escuela.

2. La brecha generacional, social y cultural. Riesgo de exclusión

La brecha generacional ha sido objeto de estudio de numerosas áreas del conocimiento, desde la sociología hasta la psicología. Tal como se ha estudiado en el campo de las relaciones familiares, es posible extrapolar su análisis a la realidad escolar. Así, nos encontramos con docentes incapaces de "llegar" a sus alumnos, y con alumnos que miran con desconfianza a sus docentes.

De Alba (2007) toma el concepto de Bakhtin de *cronotopo*, haciendo referencia a la conexión intrínseca de relaciones temporales y espaciales, es decir al conjunto de símbolos propios de una época y lugar determinados. De esta manera, cuando dos o más culturas entran en contacto, el impacto entre ellas es similar al que se tendría si se tuviera la posibilidad de viajar a través del tiempo. Según la autora,

el encuentro entre cronotopos se produce cuando se aprecia la dificultad para establecer comunicación con el otro y para comprender al otro al encontrarse en una nueva situación cultural, semiótica y política y se experimenta un fuerte sentimiento de extrañamiento. (De Alba, 2007, p. 4)

Esto es reflejado cotidianamente en las aulas. Docentes que no comprenden la infinitud de la simbología a la que acceden los adolescentes, ya sea a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, a través de la semiótica presente en su manera de comunicarse, a través de sus gustos, intereses e inquietudes.

A su vez, los alumnos no logran ubicar al docente como un "otro" que puede faltarles, como ese alguien capaz de tender puentes con la cultura. Los alumnos no ven al docente como alguien que necesitan para su inserción en la cultura social. La brecha es tan grande, y la forma de comportarnos ante ella tan inadecuada, que los adolescentes sienten aún más la separación y el espacio de apatía se incrementa. Esto produce un grado de segmentación que puede llevar a la exclusión de los sujetos de aprendizaje. Al haber enfrentamiento entre cronotopos pero sin entendimiento, se corre el riesgo de transitar, docentes y alumnos, por senderos paralelos.

La brecha generacional es acompañada por la brecha social y cultural dado que la escuela se desencuentra, muchas veces, con los medios masivos de comunicación y, fundamentalmente, con su lenguaje y su simbología, que resguardan lo popular (Gamarnik, 2012). Los medios actúan con una lógica comunicativa que impregna todo el funcionamiento social. Es, entonces, impensable separar la masividad presente en la sociedad de las instituciones escolares, porque de esta manera se pierde la genuina subjetivación, dado que la cultura incorporada no concuerda con aquella a la que los sujetos deben sobrevivir. Los discursos

tienen a desestimar las culturas mediáticas, influenciados por la antitesis de lo popular/académico, fuertemente arraigada en el desarrollo de los sistemas educativos.

La incorporación de los medios, de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, de las redes sociales y de la cultura mediática al currículum de la escuela se torna imperativo. Esto es así porque de otra manera las prácticas escolares no serían más que ficciones y modelos equivocados de una sociedad y una cultura que no es tal.

Además de las brechas mencionadas, se corre peligro de exclusión al no incorporar en el proceso de subjetivación la cultura popular. La obligatoriedad del nivel secundario clama por la inclusión de temáticas, de formas de hacer y de pensar que abarquen el multiculturalismo y la diversidad. Continuar pensando y actuando con paradigmas de años anteriores lleva a que no todos los alumnos puedan desarrollar su subjetividad, la cual implica atender a las particularidades de cada uno, a sus rasgos e intereses (Ruiz, 2004). El alumno que no logra desarrollar adecuadamente su subjetividad es un alumno excluido.

Por último, la exclusión educativa *ad intra* de las instituciones escolares se pone de manifiesto cuando no se comprende la apatía de los alumnos, se actúa obsecuentemente y se teme a la autoridad por identificarla, erróneamente, con autoritarismo. Los alumnos, al ser personas que se encuentran en proceso de construcción de su subjetividad, requieren de la autoridad del otro para incorporar aquello que ellos mismos

deben asimilar. Esta autoridad no se manifiesta en la disciplina sino en la diferenciación (de roles, de intereses, de *hábitus*) y en el sano distanciamiento que debe tomar el docente del alumno, para poder convertirse en el otro necesario para la formación de la subjetividad, que se asienta, justamente, en la relación intergeneracional armónica (Ruiz, 2004; Zelmanovich, 2012).

Existe brecha (generacional, cultural, social), entonces, cuando no hay entendimiento de la simbología presente en cada subcultura (docente y adolescente), cuando las prácticas de la cultura escolar no coinciden con las prácticas de la cultura social y cuando, ante el enfrentamiento ante otro cronotopo, prevalece la incompreensión ante el entendimiento y la inclusión. Existe exclusión cuando se pretende aportar al desarrollo de subjetividades desde miradas homogeneizadoras en todos los ámbitos, desde la identidad sexual hasta la exaltación de la lectura y escritura tradicionales.

3. El prejuicio como tónica de la relación entre docentes y alumnos versus la transferencia

Al manifestarse cotidianamente las brechas anteriormente mencionadas, los alumnos no son capaces de otorgar sentido a las prácticas escolares. Estas no pasan de ser prácticas obligatorias, carentes de sentido, que no preparan en absoluto para la supervivencia en la realidad cultural y social actual. Se sostuvo que, al enfrentarse los subgrupos culturales de docentes y alumnos, se produce una incompreensión y un extrañamiento. Esto es lo que hace que la

mirada de unos y otros se tiña de prejuicio y que los resultados negativos que se obtienen de las prácticas generan la frustración de los docentes y la estigmatización de los alumnos.

La manifestación de brechas y la imposibilidad de desarrollo de la subjetividad de los sujetos conlleva lo que se denomina como *desligadura* (Zelmanovich, 2012) que se refiere a la desafiación entre la persona carente de herramientas para la comprensión de los símbolos de su cultura, con ese otro encargado de acercársela.

Zelmanovich (2012, p. 5) sostiene que "los crecientes procesos de estigmatización social de las nuevas generaciones que se suelen traducir en la culpabilización, patologización o criminalización por aquello que no pueden producir". Es decir que, por un lado se produce la desafiación y, por el otro, el resultado de ella es la inadecuación de las conductas juveniles a las demandas de la sociedad, lo que acarrea nuevas demandas de las generaciones adultas, que amplían las brechas y las diferencias.

Sucede que, al no encontrar caminos de acción, muchos docentes abandonan sus estrategias ante la imposibilidad de generar lazos educativos con los alumnos. Además, sin reflexionar sobre su propia práctica, depositan en las jóvenes generaciones los fracasos cotidianos. Desde su lugar, los jóvenes continúan con su actitud de desconfianza y abulia, no permiten ni dejan ser ayudados porque no encuentran en el docente a aquel otro, incompleto a su vez, que sea capaz de sostenerlos en la búsqueda de sentido.

Para salir de esta tónica general de malestar en la que prevalece el prejuicio se requiere, al igual que en un proceso de terapia psicoanalítica, asegurar la transferencia entre docentes y alumnos. Para esto el docente tiene que ser consciente de que su ayuda puede ser rechazada, que solo podrá colaborar en la educación de sus alumnos si ellos lo permiten, haciéndolos poner en contacto con los saberes propios de la cultura de la que ellos mismos (los jóvenes) son parte. El proceso de subjetivación es interno, propio de cada alumno y se da en la medida en que cada uno de ellos es capaz de otorgar sentido a la cultura en la que vive, interpretándola, criticándola y cuestionándola a través de los saberes y las formas de hacer propias de las culturas escolares.

De esta manera, se logra la filiación cultural entre los diferentes actores, quienes ofrecen su ayuda y compromiso y, a su vez, aceptan la ayuda y compromiso del otro; quienes aceptan los paradigmas culturales propios de cada subgrupo y trabajan desde ellos, nunca sin ellos o en contra de ellos. Aquí, la responsabilidad principal la tiene el docente, dado que el joven, siguiendo la tesis de Freud, no cuenta aún con las herramientas necesarias para comprender la semiótica cultural en la cual está inmerso.

4. Culturas escolares subjetivantes

Se ha afirmado que las culturas escolares deben ser modelos y esquemas de práctica que permitan comprender y analizar la realidad. ¿Cuáles son las culturas escolares subjetivantes? Como

primera respuesta, es posible aseverar que las culturas escolares subjetivantes son las que, atendiendo a la particularidad generacional, social y cultural de cada sujeto, permiten el contacto con la simbología propia de la cultura contemporánea, consolidando las estructuras psíquicas del sujeto que permiten el desarrollo.

Es necesario precisar como se manifiestan estas culturas en la escuela. Por un lado, a través de los saberes que se transmiten. Estos saberes, propios del campo académico y de las propias transformaciones de las culturas escolares (Goodson, 2007), deben incorporar todas aquellas cuestiones propias de la cultura actual (multiculturalismo, diversidad, medios masivos, nuevas tecnologías, identidad de género, formación política) sin dejar de lado aquellos saberes propios de cada área de conocimiento, generados en investigaciones a nivel académico y profesional, los cuales favorecen la democratización de la construcción de los saberes que se transmiten en la escuela y promueven el diálogo comunitario.

Por otro lado, a través de propuestas curriculares que atienden a los intereses de los alumnos y que no se limitan a la mera reproducción de saberes, sino que inundan la práctica escolar del *hábitus* al que responden. Por ejemplo, si una propuesta curricular centra su atención en el arte, esta no debe reducirse solo a la transmisión de corrientes artísticas, sino que debe impregnar las culturas escolares, pensando en clave cultural artística (Bender, 2012). Si los docentes y la institución privilegian los saberes teóricos por sobre el contenido y el sentido de las producciones artísti-

cas de los estudiantes se coloca al producto artístico como algo desconectado de la realidad social en la que están inmersos los alumnos. Es simplemente eso, una desconexión sideral del producto artístico con su significancia, su aporte liberador, de convivencia, de paradigma, bajo el cual tendría que ser visto.

Por último, pero primordial, se desprende de lo anteriormente dicho que las culturas escolares subjetivantes deben dotar de sentido a las prácticas escolares y a la realidad en general. Se afirmó que las propuestas curriculares no deben plasmarse solo en los contenidos sino también en las formas de hacer. Es por esto que es lógico pensar que prácticas subjetivantes deben enmarcarse en una cultura escolar coherente con ellas. En este sentido, resulta imperioso entender que la tarea educativa es una tarea de todos, ya que la cultura escolar es una cultura híbrida, con todas las implicancias que ello conlleva. Al ser una cultura híbrida, se compone de las prácticas que llevan adelante todos los actores de la institución educativa.

Es por esto que tanto directivos como orientadores educacionales, trabajadores sociales, preceptores, bibliotecarios y demás miembros de la comunidad educativa deben ser parte del proceso de subjetivación llevado a cabo a través de la asimilación y adecuación de las culturas escolares. Es decir, se requiere un trabajo conjunto y coherente de todos los miembros para adaptar eficazmente el currículum al cronotopo particular. El trabajo en equipo ressignifica la tarea docente, dado que genera nuevos lazos que actúan como base de

sustentación y de andamiaje de los procesos de formación de la subjetividad.

Estas culturas subjetivantes se encuentran en línea con lo que Violeta Núñez (2003) llama *Pedagogía social*. Se trata de lograr la construcción de plataformas múltiples, diversas, capaces de dar al sujeto de la educación un lugar de protagonismo en sus procesos de adquisición y apropiación, transformación y uso de los saberes y conocimientos en juego, abriendo nuevos espacios para albergar su subjetividad.

Conclusiones

Se comenzó este artículo sosteniendo que las brechas generacionales, sociales y culturales entre adolescentes y profesores llevan al quiebre y ruptura del proceso de subjetivación que tiene que brindar la escuela a través de sus culturas. Esto genera que el trabajo del docente dentro de las instituciones y las aulas se encuentre limitado, al no hallar puntos de encuentro entre las culturas académicas, las de las nuevas generaciones y las de la sociedad. Estas cuestiones devienen en frustraciones tanto de los docentes, quienes sienten que "con estos chicos no se puede", como de los alumnos que creen que la escuela no tiene nada para ofrecerles.

A partir de lo expuesto, es posible concluir en la afirmación de dicha aseveración. Las brechas existentes entre adolescentes y docentes obstaculizan la formación de la subjetividad dado que, si bien es necesario el encuentro intergeneracional, este no tiene que manifestarse como brecha o separación,

sino más bien como diálogo y entendimiento.

Si el sujeto no puede construir su propia subjetividad no es capaz de comprender la simbología presente en su cultura, en otras palabras no puede sobrevivir.

Si bien el desarrollo de la subjetividad es un proceso interno del sujeto, es necesario que las generaciones mayores sean quienes introduzcan a las generaciones jóvenes en la cultura. Se sostuvo que las diferencias entre jóvenes y docentes obstaculizan este proceso. No obstante, existen estrategias y prácticas que apuntan a la consecución de prácticas escolares subjetivantes. Entre ellas es posible mencionar:

- La pedagogía social como el conjunto de prácticas que introducen al sujeto en la realidad social que lo rodea, partiendo de las particularidades de cada grupo social y de cada individuo, para la adecuación de la subjetividad a la realidad social.
- La inclusión de saberes provenientes no solo de los sectores académicos, científicos y profesionales, sino también de la problemática real presente en el cronotopo de los sujetos intervinientes y de las transformaciones y adecuaciones de las culturas escolares en la práctica.
- La inclusión de prácticas, modos de hacer o *hábitus* provenientes de las particularidades de los alumnos, como

por ejemplo utilización de nuevas tecnologías, incorporación de debates y estudios en torno a los medios masivos de comunicación, redes sociales, diversidad, consenso.

- Es necesario legitimar la autoridad docente, no entendida como autoritarismo sino como la distancia necesaria entre docente y alumno, que individualiza a ambos sujetos, los muestra como incompletos y evidencia la capacidad del docente para tender puentes entre la subjetividad de los alumnos y la cultura en la que deben desenvolverse. Además de manifestarse como autoridad en el campo o área específica del conocimiento.
- La práctica de la enseñanza como tarea compartida, teniendo en cuenta que el encuentro intergeneracional se enriquece con el incremento en cantidad e intensidad de lazos educativos, lo cual favorece el proceso de transferencia entre educadores y alumnos.
- La consideración de las culturas escolares como culturas híbridas, en las que el conflicto es visto como un factor necesario e inevitable de los encuentros entre subculturas pero que, en lugar de obstaculizar el desarrollo de la subjetividad, lo enriquece.

Original recibido: 08-10-2013

Original aceptado: 14-03-2014

Referencias bibliográficas

Bender, N. (2012). *Arte en la escuela*. Material de cátedra no editado. Diploma superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Buenos Aires: FLACSO.

Brito, A. & Stagno, L. (2009). *La (des) igualdad social y cultural en la escuela: relaciones en torno a una compleja tensión*. Material de cátedra no editado. Diploma superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Buenos Aires: FLACSO.

De Alba, A. (2007). El contacto cultural como una operación hegemónica y cronotópica. *Novedades Educativas*, 200, 12-15.

Dewey, J. (1997). *Mi credo pedagógico*. León: Universidad de León. (Trabajo original publicado en 1897).

Durkheim, E. (2009). *Educación y sociología*. Madrid: Popular. (Trabajo original publicado en 1924).

Gamarnik, C. (2012). *La cultura popular: diferentes perspectivas teóricas, historia del concepto y panorama actual*. Material de cátedra no editado. Diploma superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Buenos Aires: FLACSO.

Goodson, I. (2007). Currículo, narrativa y el futuro social. *Revista Brasileira de Educacao*, 35, 241-252.

Goncalves Vidal, D. (2007). *Culturas escolares. Entre la regulación y el cambio*. Brasil: Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo

Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. asistir. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 17-35.

Ruiz, I. (2004). Efectos de transferencia en un instituto de secundaria. *NODVS*, 11, 1-3.

Zelmanovich, P. (2012). *Los saberes en relación con las subjetividades de niños, jóvenes y adultos*. Buenos Aires: FLACSO.