

Universidad de Palermo
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Psicología

Trabajo Final de Integración

“Orientación Vocacional y Proyecto de Vida en la Pubertad”

Alumna: Sabrina Nélica Meilán

Tutora: Mgt. Vanina Daraio

13 - 12 - 2017

1	Introducción	2
2	Objetivos	2
2.1	Objetivo General	2
2.2	Objetivos específicos.....	2
3	Marco Teórico	3
3.1	Pubertad y proyecto de vida	3
3.2	Problemáticas emocionales	6
3.3	Proyecto de vida y elección.....	9
3.3.1	Construcción de la identidad y la comunicación	11
3.4	El campo de la orientación vocacional.....	12
3.5	El ámbito escolar y la orientación vocacional como intervención	15
3.6	Habilidades y dificultades académicas	16
3.7	Intereses e inquietudes.....	20
4	Metodología	22
4.1	Tipo de estudio	22
4.2	Participantes	22
4.3	Instrumentos	22
4.4	Procedimiento.....	24
5	Desarrollo.....	24
5.1	Habilidades y dificultades académicas que presentan los alumnos de 7mo grado	24
5.2	Dificultades emocionales y su relación con el proceso enseñanza aprendizaje	28
5.3	Intereses e inquietudes que presentan los alumnos de 7mo grado	32
6	Conclusión.....	35
7	Referencias Bibliográficas	40

Introducción

El presente plan de Trabajo Final Integrador (TFI) se desprendió de la Práctica de Habilitación Profesional V. Dicha práctica se realizó en una escuela privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La escuela tiene tres niveles educativos; jardín de infantes, primaria y secundaria. Cada nivel cuenta con un gabinete psicopedagógico que consta de una psicóloga y una psicopedagoga.

La práctica en dicha institución se realizó en el nivel primario. La misma ofreció la oportunidad de observar cómo se llevan a cabo los exámenes de admisión, cómo es el seguimiento que le brindan a los alumnos, la comunicación con sus padres y profesionales externos. A su vez acuden a la institución alumnos en integración escolar con los que se lleva a cabo un abordaje en conjunto con sus integradoras.

El tema que se eligió para el abordaje de este trabajo surgió de la participación en este espacio y la demanda que presenta el nivel secundario al nivel primario de conocer el perfil de sus futuros alumnos.

Las tareas realizadas han sido digitalizar informes de los alumnos de séptimo grado desde el momento en que ingresaron a la institución, entrevistar a sus docentes, observar diferentes actividades, presentarles cuestionarios para conocer sus intereses, proponer talleres afines, recabar datos de los mismos, organizar los datos en tablas y gráficos para su mejor comprensión.

Objetivos

Objetivo General

Describir un perfil grupal acerca de intereses, habilidades y dificultades que poseen los alumnos de 7mo grado de una escuela privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Objetivos específicos

- 1) Describir las habilidades y dificultades académicas que presentan alumnos de 7mo grado de una escuela privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- 2) Describir las dificultades emocionales que presentan alumnos de 7mo grado de una escuela privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el proceso enseñanza aprendizaje.

- 3) Describir los intereses e inquietudes que presentan los alumnos de 7mo grado de una escuela privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires acerca de su futuro académico.

Marco Teórico

La posibilidad de efectuar elecciones es inherente a la naturaleza humana y puede realizarse en cualquier momento de la vida: niñez, pubertad, adolescencia o adultez. La identidad y el proyecto de vida son aspectos que se van consolidando a medida que el sujeto va atravesando las diferentes etapas vitales (Cibeira & Barberis 2009). A continuación se desarrollan las características de los procesos de construcción de identidad y proyecto de vida durante la pubertad, etapa en la que se encuentran los participantes de esta investigación.

Pubertad y proyecto de vida

La pubertad transcurre entre los 9 y los 16 años, le antecede la niñez y le continúa la adolescencia e implica un conjunto de cambios corporales, psicológicos, afectivos y sociales. Fernández Mouján (1986) describe la etapa de transición hacia la edad adulta como una ruptura del equilibrio infantil, quiebre entre lo que permanecerá y lo que cambia, entre lo que socialmente se espera y lo que individualmente se desea. Dicha irrupción es acompañada por cambios físicos con los cuales el joven debe habituarse a convivir.

Por otra parte, Aberastury y Knobel (1985) categoriza a los abruptos cambios que se presentan en la pubertad en tres tipos de duelos:

- Por el cuerpo infantil: El sufrir transformaciones físicas abruptas e intensas produce un impacto extraño para sí mismo, con dificultades en el auto-reconocimiento y control.
- Por los padres de la infancia: Se desvanece la imagen idealizada y omnipotente de los progenitores, dando lugar a la confrontación, descubriendo sus falencias y advirtiendo su declive hacia la vejez.
- Por el rol de niño: Las pautas y las herramientas sociales aprendidas en la niñez para desenvolverse ya no le serán útiles.

Este tiempo de transición implica un proceso de conflicto y reconciliación que el joven debe realizar consigo mismo para poder abandonar los objetos del pasado, aceptar las

pérdidas y dar lugar a los nuevos cambios que le permitirán construirse singularmente (Erikson, 1971).

Moreno y Faletty (2015) mencionan que ante la situación de conflicto interna los adolescentes sienten la necesidad de recluirse evitando enfrentar las exigencias sociales y sus reglas, pero por otro lado se incrementa la necesidad de ser aceptados. Por ello se intensifica la relación con sus pares, se generan códigos de vestimenta, lenguaje y características propias que les brindan sensación de pertenencia y seguridad alejados del mundo adulto. Asimismo, durante este proceso que tiene por característica evadir y en algunos casos confrontar y desafiar la mirada crítica de los mayores, los jóvenes se interesan por descubrir y descubrirse, distinguir entre lo real y lo posible, llevar a cabo actividades que les permitan desarrollar nuevas experiencias y poner a prueba sus propias habilidades. En algunos casos esta búsqueda de experiencias se da en un ambiente de confusión y descontrol, en el cual los adolescentes suelen verse involucrados en situaciones de riesgo para sí mismo o para terceros.

Como señala Rascován (2012), las vivencias y características descritas en el proceso de transición de la pubertad a la adolescencia corresponden a un contexto social, ya que las mismas varían según la cultura y la época. En algunas culturas se llevan a cabo ritos y ceremonias para determinar y hacer conocer el cambio de etapa según diferentes acontecimientos generalmente biológicos, como puede ser en las niñas el inicio de la menstruación. En cambio en la cultura occidental este pasaje está determinado por un proceso, un tiempo de desarrollo que no tiene una fecha de inicio ni de fin, pero en el que socialmente se espera que los jóvenes ingresen paulatinamente en el mundo autónomo y adulto.

A su vez, las características de los jóvenes varían según la época, las sociedades son heterogéneas. En este sentido, Fernández (2013) propone una comparación entre los adolescentes de la década del 60 y los actuales. Los primeros se caracterizaban por defender ideales, ser rebeldes, revolucionarios, activistas, propositivos y enérgicos; la generación de jóvenes actual ya no tienen estas características, sino que presentan rasgos que conforman dos estilos de comportamiento frente a la vida incluidos en un mismo cuadro de conflictividad emocional.

Fernández (2013) distingue adolescentes que se presentan con una imperiosa urgencia por satisfacerse, tratan de responder inmediatamente a sus demandas sin detenerse y preguntarse sobre las consecuencias de las mismas, sus deseos o el sentido que pretenden darle a sus vidas. Dichas características son acompañadas de abusos de diversa índole,

transgresión de normas legales, conductas extremas, sobredosis. Contrariamente a los anteriores, la autora menciona características de jóvenes que se muestran apegados a un constante estado estable y equilibrado. Se mantienen alejados de los excesos de emociones, sin expresar mayores muestras de tristezas, dolores o alegrías. La experiencia que les producen las emociones son vividas con dificultad, como algo extraño, ajeno, arriesgado, que puede arrebatárles el control.

Por otra parte, las características de los padres contemporáneos denota una dificultad para acompañar esta etapa de desarrollo que no les permite delimitar y orientar las acciones de sus hijos, y que muchas veces los lleva a desconocer que están expuestos a este tipo de situaciones (Moreno & Faletty, 2015).

El proceso de transición que viven los jóvenes despierta en sus padres angustias y ansiedades ligadas a su propia adolescencia. Marcan también un cambio en el rol paternal y señalan el inherente envejecimiento (Ministerio de Educación CABA, 2009). En este sentido, Oliva (2006) hace referencia al encuentro de dos crisis que afectan el clima dentro del marco familiar. Por un lado la transición que viven los púberes hacia la adolescencia, y por otro la que enfrentan sus padres quienes están atravesando lo que suele conocerse como *crisis de la mediana edad*. Esta última suele presentarse acompañada también de cambios hormonales, incertidumbre, ansiedad, depresión; así como cuestionamientos que se hacen los padres respecto a su propia vida, siendo cada vez menos demandados por sus hijos, a quienes acompañan en el proceso de independizarse y contando con mayor tiempo para sí mismos. De esta manera, el joven carece de una figura con la cual identificarse, y el entorno familiar puede entorpecer su desarrollo, la búsqueda por su identidad al volcar en él sus propias expectativas y deseos sin cumplir (Ministerio de Educación CABA, 2009).

Más allá del apoyo que los padres pueden brindar a sus hijos en esta etapa, y de las dificultades que encuentren para hacerlo, diversos autores como Blos, Stone y Church, y Erikson (citados en Obiols, 1993) coinciden en la importancia de la confrontación generacional para que pueda emerger la individualidad de cada sujeto. El adolescente debe entrar en conflicto con lo dado, revelarse para crecer y desarrollarse.

El desarrollo hacia la madurez psicosocial es consecuencia de un equilibrio entre el apego y la oportuna separación del vínculo primario. Las irregularidades de dicho equilibrio pueden desencadenar dificultades escolares y de adaptación así como conductas antisociales, cuando prevalece el desapego, o incapacidad para vincularse e inmadurez, cuando prevalece el apego (Allen et al., 1994).

A su vez, Obiols (1993), realiza una comparación entre cómo estaba posicionada la etapa adolescente en la modernidad y la posmodernidad. Marca posturas opuestas en dichas épocas describiendo a los adultos de la modernidad con características que eran portadas con orgullo y propias de la adultez como un poco de sobrepeso, cabello cano, arrugas. Las mismas eran signos de experiencia y sabiduría colocando a estos en un lugar respetado por la sociedad. En cambio, en la cultura occidental actual la etapa de adolescencia se encuentra idealizada, vista más como un fin que como una transición. Es esperada por aquellos que transitan la niñez y deseada además por adultos que quieren perdurar en la juventud. Este contexto complejiza el rol paterno, la idea de formar parte del mismo grupo generacional que sus hijos, compartir vestimenta, vocabulario y relacionarse como amigos. Son acciones que desdibujan la figura del modelo adulto dificultando en los jóvenes una identificación y rebelarse ante lo dado.

Problemáticas emocionales

Las diversas problemáticas vitales, emocionales, influyen en sus actividades cognitivas y en la posibilidad de comenzar a transitar un nuevo nivel educativo, signado por otras exigencias y demandas, como lo es la escuela secundaria.

Las dos posturas descritas en el apartado anterior son denominadas: *subjetivaciones en plusconformidad* y *urgencia de satisfacción*, son modos en que los adolescentes se ubican frente a los posibles proyectos futuros, caracterizadas por la desconexión con las emociones y el deseo. Estos cambios de actitud frente a la vida refieren a ésta época, se presenta en algunos jóvenes independientemente de su sexo, descendencia, estratos sociales, culturales, religiosos, orientación sexual, rendimiento académico (Fernández 2013).

En la imperiosa *urgencia de satisfacción* a responder a la demanda surgen desbordes de diferentes tipos de excesos tales como consumo de sustancias, violencia, trastornos alimenticios, incumplimiento de la ley. Las acciones salidas de cauce llevan a los jóvenes a situaciones límites e incluso en ocasiones a la muerte, propia o de terceros. Este estilo de vida imposibilita tomar un registro entre acción y consecuencia, no hay lugar para la reflexión, la planificación, la creación o el conocimiento de sí mismo en base a las experiencias (Fernández 2013).

Por otro lado, esta la *plusconformidad*, jóvenes que viven limitados a lo dado, lo establecido, sin cuestionar formas o reglas. Buscan respuestas externas quedando fuera de poder discernir, opinar, elegir. Se muestran con ciertas actitudes apáticas, carencia de convicciones y proyectos personales, desgano, desapego e indiferencia. Viven en la

inmediatez sin poder proyectar, planear, pensar en un futuro propio en relación a sus intereses y deseos. Sus acciones están orientadas a cumplir con lo establecido evitando confrontaciones y respondiendo a la demanda imaginaria de los otros sin cuestionamientos ni preguntas que los orienten a la búsqueda de su deseo. Su actuar apunta a contar en todo momento con la aprobación de quienes los rodean temiendo la desaprobación de los mismos o actuar fuera de lo comúnmente establecido. Pese a que pueden contar con amplias posibilidades económicas y presentar un muy buen desempeño escolar, laboral o deportivo, escasean de ansias y entusiasmo por encontrar nuevas experiencias. Estos jóvenes destinan la mayor parte de su tiempo a trabajar o estudiar sin momentos para el ocio. Se destaca en ellos una clausura de las emociones, evitando ocasiones que pudieran producirle aquellas que superen un umbral muy bajo (Feranández, 2013).

Aberastury y Knobel (1985) sostienen que la etapa de transición a la adolescencia es un periodo marcado por los conflictos, rebeldías y luchas en las cuales el joven se debate frente a la dependencia propia de la etapa infantil que está en trance de abandonar. En este sentido lo normal no es una adolescencia sin conflictos, tal como aquella a la que parecen aspirar los jóvenes que responden a la plusconformidad (Fernández, 2013).

A su vez, Fernández Moujan (1974) hace referencia a los duelos que se producen en esta etapa en relación con el cuerpo, la mente y el contexto. Describe a la adolescencia como una etapa caracterizada por un estado de confusión que si bien mantiene la capacidad de síntesis del Yo, se ve incrementado en sus defensas.

Los duelos propios de esta etapa exigen conductas defensivas que pueden, en ciertas circunstancias, resultar fóbricas, maníacas o adoptar otras variantes que en otro contexto podrían considerarse patológicas pero que en la adolescencia forman parte de lo normal. La timidez, la agresividad, juicios de valor extremos, la fluctuación entre la ansiedad y la depresión, las contradicciones y la labilidad de la conducta forman parte del repertorio de conductas propias de la transición hacia una nueva etapa, marcada por la inseguridad y las contradicciones que esto genera, por lo cual puede hablarse de una patología normal en el caso de la adolescencia, que se desarrollará en relación con el proceso de duelos mencionados en el apartado anterior (Fernández Moujan, 1974).

Es por esto que ante situaciones que provocan tristeza o ansiedad como un proceso de duelo, ruptura de pareja, mudanza, problemas con los hijos, etc., suelen realizar consultas médicas, confundiendo tristeza con depresión. Se muestran abatidos, con poca energía, estresados y en algunos casos son medicalizados, favoreciendo así que se perpetúe la

desconexión con las emociones y el propio deseo encubriéndolas con el fin de evitar el temor que les produce la conexión con el dolor (Fernández, 2013).

Frente a esta respuesta el rol familiar se torna fundamental, ya que el acompañamiento puede actuar favoreciendo el crecimiento emocional del joven al fortalecer su confianza, identidad y autoconcepto, proyecto de vida y orientación laboral (Greenberger & Sorenson, 1974).

Las emociones, los afectos y los sentimientos acompañan las actividades cognitivas de los sujetos, en proceso que se realiza en el marco donde se entrelazan aspectos socioculturales, biológicos, psicológicos y éticos. En el caso de los adolescentes, las expectativas que el mundo adulto tiene respecto de ellos son uno de los aspectos que mayor influencia tienen sobre esas emociones. Una vivencia emocional no es un elemento aislado, sino que forma parte de un sistema global de valores, creencias y criterios, que determinan modos particulares de percibir e interpretar el mundo (Solomon, 1978).

Las emociones son conformadas por un sistema de creencias y valores que el sujeto se formula acerca de sí mismo. De esta manera surgen tres conceptos estrechamente relacionados: autoconcepto, autoestima, autovalía. El autoconcepto son aquellos pensamientos que el sujeto posee de sí. Los mismos son el resultado de sus creencias, valores y la retroalimentación que de los otros significativos le proporcionan (González Pineda, Núñez, González Pumariega & García, 1997). A su vez, el término autoestima hace referencia al elemento global valorativo o afectivo del autoconcepto, que fluctúa en el tiempo y depende de las influencias externas, siendo más inestable que el componente cognitivo (Marsh & Craven, 2006). El término autovalía refiere a la representación conformada por las respuestas exitosas o no que el sujeto obtuvo ante los diferentes afrontamientos y sucesos que ha atravesado (Crocker et al., 2002).

La pubertad es una fase esencial para la constitución del autoestima. La misma sufre fluctuaciones a lo largo del proceso de madurez provocando sentimientos de vulnerabilidad y desestabilidad emocional cuando se advierte su disminución. Siendo el inicio de la adolescencia una etapa en donde los jóvenes comienzan a vivenciar experiencias novedosas y en ocasiones agobiantes, el afrontamiento que logren de las mismas constituye una visión acerca de sí mismos (Steinberg & Morris, 2001). Las alteraciones negativas del autoestima están vinculadas a circunstancias que son significativas para el sujeto, tales como el bajo rendimiento escolar o relaciones conflictivas con sus pares. En éstas situaciones el joven evidencia la carencia de sus propias habilidades experimentando el fracaso y generando un autoestima inestable así como un autoconcepto negativo (Hirsch & Dubois, 1991). A su vez

McCullough, Huebner y Laughlin (2000) hacen referencia a la relación entre el autoconcepto, la calidad de vida y el bienestar subjetivo de los adolescentes. Siendo el concepto que tienen de sí mismos, un eje primordial que permite predecir la satisfacción con la vida.

Casullo y Fernández Liporace (2001) consideraron que los acontecimientos y circunstancias que son advertidas por los jóvenes como problemáticas vulneran su autoestima y conforman emociones negativas. En este sentido Menom (2000) describe a las emociones en constante relación con las situaciones que se presentan en el contexto, las creencias y los juicios valorativos que el joven realice respecto a estas. Así mismo, las emociones constituyen el resultado una dialéctica entre lo individual y propio del sujeto y el cumplimiento de las normas socioculturales.

Por otro lado, las emociones negativas se presentan ante circunstancias que alteran el autoestima del joven entorpeciendo el cumplimiento de las expectativas, y propiciando dificultades que se verán reflejadas a su vez en la adultez. Trzesniewski et al. (2006), establecieron mediante un estudio longitudinal la relación entre los niveles de autoestima presentados en la juventud y el saludable desarrollo en la vida adulta, encontrando una elevada correlación entre la baja autoestima adolescente y las posibilidades de sufrir deterioros en la salud física y mental, así como también una mayor probabilidad de problemas emocionales y de conducta.

Los cambios biológicos, psicológicos y emocionales propios de la pubertad constituyen el complejo entramado en el cual los adolescentes deben comenzar a realizar elecciones personales en el proceso de construcción de su proyecto de vida.

Proyecto de vida y elección

En todo occidente, la pubertad marca el inicio de una etapa atravesada por diversos cambios que resultan en modificaciones que se reflejan en las elecciones de vínculos amistosos, románticos, sociales, así como también en las preferencias futuras (Casullo y Fernández Liporace (2001). Estas elecciones se desarrollan en un entramado entre la maduración física, el desarrollo intelectual, el conocimiento de sus capacidades y habilidades, su autoconcepto, las nuevas responsabilidades, su autoestima y el inicio de su autonomía social. Organismos promotores de la salud como fundación Huésped y el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, destacan las favorables consecuencias de propiciar que los jóvenes comiencen a pensar y plantearse metas a corto y mediano plazo. La acción de imaginarse y proyectar su vida desde la etapa de pubertad, es una herramienta fundamental para afrontar futuras adversidades. Orientar sus acciones hacia un fin deseado permitirán al

adolescente evitar situaciones que lo pongan en riesgo o interfieran desfavorablemente en su vida. De esta manera, trabajar en promover y alentar los proyectos de los jóvenes desde los últimos años de la educación primaria, produce mejores resultados en cuanto a la prevención de los riesgos asociados a esta etapa que el ofrecerle indicaciones acerca de las acciones que debe evitar (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2012).

Casullo y Fernández Liporace (2001), establecieron que en Argentina una de las cuestiones más inquietantes para los jóvenes es el pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria y su adaptación a esta última. Los alumnos de séptimo grado se encuentran transitando la pubertad y por primera vez en su historia escolar pueden participar activamente en la toma de decisión sobre su futuro académico. Este encuentro implica el surgimiento de múltiples inquietudes en relación a su identidad sexual, ideología, religión, profesión, relación con sus pares, pareja, etc. Sus decisiones y elecciones marcarán el inicio de la construcción de un proyecto de vida, aunque esto no siempre ocurre de esta manera (Ministerio de Educación CABA, 2009).

Resulta inquietante, tanto para los alumnos como para sus familias, la transición entre la finalización de un nivel y el inicio a uno nuevo. Este momento moviliza diferentes tipos de componentes tales como los socio-afectivos, cognitivos, conductuales y culturales. Dichos factores influyen condicionalmente en los adolescentes al momento de pensar en sus elecciones educativas y laborales. Por tal motivo, en esta etapa se destaca la importancia del acompañamiento que se le brinda a los alumnos y sus familias. Siendo ésta una etapa de elección, implica un proceso de desarrollo, de aprendizaje y un crecimiento que si bien se extenderá a lo largo de la vida escolar es sustancial en la pubertad y los inicios de la adolescencia (Ministerio de Educación CABA 2009).

En este sentido, las vivencias adquiridas durante la transición entre la escuela primaria y la secundaria, las primeras elecciones acerca del futuro constituyen un antecedente de aquello que sucede al terminar la escuela media. Las demandas sociales de distintos niveles (familia, escuela, mercado) plantean la paridad entre la opción por una carrera profesional y el *ser alguien*, y no elegir una profesión y el *ser nadie*. Desde una cierta perspectiva social el ser alguien implica ser nombrado de una manera determinada, y esto a su vez implica que existe en ese alguien cierto saber que los diferencia de los que no son nombrados (Cibeira & Barberis, 2009).

Las inquietudes que afloran mediante la transición de la pubertad hacia la madurez adulta, implican modificaciones en los roles sociales que dan lugar a que el adolescente desarrolle un cuestionamiento sobre el lugar que ocupa en la sociedad. Este replanteo

produce en el sujeto un quiebre en su trayectoria vital que esta determinado por las normas de cada sociedad englobando así cuestiones propias de cada cultura (Elder, 1985).

En la sociedad contemporánea las propuestas que encuentran los púberes y adolescentes son múltiples y demandantes, por esta razón las respuestas de los jóvenes a ellas toman la forma de estrategias flexibles para elegir aquellas que determinarán el curso de su vida. En su búsqueda de identidad el adolescente experimenta distintos tipos de roles y ensaya diferentes conductas, algunas saludables y otras no. Estas experiencias generan un replanteo interno en cuanto a su posición dentro de la sociedad a la cual pertenece, sus vínculos sociales, sus relaciones, la interacción social y educativa (Gottlieb, 1998).

Construcción de la identidad y la comunicación

Estos procesos de construcción de la identidad transcurren a su vez en un escenario tecnológico afectado por las redes sociales. La influencia de las mismas impactan fuertemente en las elecciones e identificaciones de los jóvenes. Los contenidos que obtienen mediante las experiencias online son ilimitados, y son la fuente primordial para todo tipo de consultas; moda, sexualidad, dietas, identidad, salud, religión, etc. La actividad en la red les permite el anonimato y mostrarse de diferentes maneras sin temor a ser juzgados y de forma desinhibida. Las redes sociales revolucionaron el modo de comunicación y abrieron un sin fin de influencias que llegan a los púberes sin necesidad de salir de su casa. Fowler y Christakis, (2010) ha realizado investigaciones al respecto y marca dos grandes influencias; por un lado en cuanto a la conexión: cómo afecta a quiénes conocen y quiénes los conocen, y por otra parte en cuando al contagio: la forma en que afecta lo que es difundido en las redes.

Los jóvenes comparten las actividades que realizan, los lugares que frecuentan, las diferentes formas de pensar, etc. La elección del material a mostrar en la red se orienta a la búsqueda de una aceptación, validación y aprobación por parte de los integrantes de la misma. Las relaciones que se construyen llamadas *amistad* o *seguidores* dan cuenta de la popularidad que han logrado en la red, así como los diferentes modos en que sus publicaciones son calificadas por los demás usuarios (Fowler & Christakis, 2010)

La comunicación en red opera con reglas, códigos y valores propios. El estilo de comunicación en red se caracteriza por ser breve e inmediato y no busca profundizar relaciones. Morduchowicz, Marcon, Sylvestre y Ballestrini (2012) afirman que el 90% de los jóvenes utiliza al menos una red social. A su vez, los púberes falsean su edad ya que no han cumplido los 14 años, edad mínima requerida para ingresar. El tipo de red social se va modificando conforme se acerca la adultez, así como también su uso. Los usos de las redes

sociales facilitan un enlace para iniciar de manera virtual diferentes tipos de encuentro como: pareja, amistad, grupos de interés. Los perfiles son creados para cada red buscando mostrar una imagen adecuada y que acapare la mayor aceptación posible.

En este sentido, los jóvenes usan las redes sociales para suplantar la carencia en habilidades sociales por las virtuales. Esto está relacionado con el autoestima, y convierte a las redes en un espacio que les permite evitar situaciones angustiantes interactuando con otros refugiándose tras una pantalla. De esta manera evitan la ansiedad que les produce el contacto directo (Herrera Harfuch, Pacheco Murguía, Palomar Lever & Zavala Andrade, 2010).

Las referencias a los problemas familiares y las inquietudes por las pérdidas afectivas disminuyen con la edad al mismo tiempo que aumentan los problemas en la relación con los pares y con respecto al desempeño académico (Casullo & Fernández Liporace, 2001)

Las relaciones dentro del contexto escolar y las características ambientales en que se llevan a cabo las interacciones dentro de los grupos de pares y con los profesores afectan tanto el rendimiento escolar como la integración social, pudiendo surgir en algunos casos conductas violentas (Rodríguez, 2009).

Por otra parte, Ferrari (2009) hace referencia a la discordancia entre los tiempos biológicos, sociales y del deseo. Desde la biología, la etapa se caracteriza por un conjunto de cambios que tienen un fuerte impacto, no solamente a nivel físico sino también a nivel psicosocial. Justamente en este momento que no parece adecuado para decidir, los tiempos sociales imponen la necesidad de elegir un recorrido académico orientado a una meta profesional futura. Al choque entre el tiempo del desarrollo biológico y el de las exigencias sociales se le suma el del deseo, que está fuertemente ligado a la construcción del sujeto. El deseo responde a lo inconsciente que desde una perspectiva psicoanalítica es atemporal por lo que no respeta los tiempos enmarcados en la convención social.

Los deseos, a su vez, están orientados a lograr la plenitud satisfaciendo carencias y acercando el placer. Por el contrario, el no cumplimiento del mismo es causante de dolor. El deseo corresponde a las inclinaciones sensibles, mientras el querer refiere a lo racional. De esta manera, la voluntad actúa en función de un fin. La elección es un acto voluntario que puede coincidir o no con el deseo (Moreno & Migone de Faletty, 2015).

El campo de la orientación vocacional

La construcción de los recorridos vitales de los sujetos se desarrolla durante toda la vida y se relaciona con las distintas actividades que ellos realizan en sus trayectorias. Las problemáticas vinculadas a dichos recorridos son abordadas por el campo de la orientación

vocacional considerando la puesta en juego de las diversas dimensiones que allí intervienen, sociales y subjetivas (Rascován, 2016).

Desde el punto de vista evolutivo, psicodinámico y psicosocial, la orientación vocacional es un proceso de aprendizaje en constante construcción que se da entre el sujeto y el contexto con el cual interactúa. El sujeto lo lleva a cabo durante toda su vida y se recorta en diferentes momentos del ciclo vital: pubertad, adolescencia, juventud, adultez, vejez (López Bonelli, 1992).

El proceso de orientación vocacional, refiere Bohoslavsky (1974), es acompañado por un profesional de la orientación vocacional quién realiza una colaboración no directiva brindando el espacio necesario para promover en el consultante la construcción de una imagen no conflictiva de su propia identidad (Rascován, 2003).

El Diccionario Etimológico define orientar como proveniente del latín, *orior*, que significa nacer, surgir. El Diccionario de la Real Academia de la Lengua (2005), dice que significa colocar una cosa en posición respecto a los puntos cardinales. Los puntos cardinales son los que permiten conocer la ubicación, para definir la dirección a seguir para llegar a un destino determinado. Lo que no pueden hacer es definir cuál es ese destino. La función del orientador se da justamente en ese espacio, y consiste en colaborar con la definición de un punto de ubicación, para que a partir de allí el joven pueda elegir el camino a seguir (Rascován, 2003).

A su vez, Cibeira y Barberis (2009) destacan la función del orientador vocacional como aquel que, lejos de brindar respuestas, ayuda al sujeto a preguntarse a sí mismo, a indagar en su propia historia, valores, intereses, deseos, recursos. De esta manera, orienta al sujeto a desarrollar sus proyectos confrontando sus elecciones con el medio y las posibilidades que éste le ofrece, pudiendo responderse acerca de quién es, quién quiere ser, qué desea hacer, y para qué.

En este sentido, la intervención del orientador escolar debe ser empática, enfatizando en la escucha comprensiva y evitando el avasallamiento. Acompañando las elecciones y el camino a transitar, reconociendo al joven como sujeto responsable y de derecho y el único protagonista de su elección. Por otro lado, si bien el significado de vocación esta asociado a la elección de una ocupación o profesión, etimológicamente proviene del término latín *vocatio*, que significa acción de llamar. Puesto entonces que hay una llamado, el cual es externo, proviene de otro. Desde una perspectiva religiosa ese Otro sería Dios y el sujeto debería responder al mismo. En el caso de los jóvenes ese Otro que llama puede estar representado por diferentes actores; madre, padre, familia, sociedad. Contrario a una

respuesta por la demanda, la vocación es construida por cada sujeto internamente y éste a su vez se recrea en la búsqueda de la misma sin responder a nada dado (ni llamados, ni Otros), si no dando lugar a más preguntas que lo conecten con su propio deseo (Rascován, 2003).

La autora Jozami (2009) define el proceso de orientación vocacional como un espacio de análisis y reflexión para los jóvenes que buscan respuestas sobre su vocación. El objetivo de dicho proceso es modificar la dirección de la búsqueda. Los consultantes focalizan su búsqueda en el exterior, y ubican al profesional que los orienta en un lugar de supuesto saber. El sentido de la orientación vocacional es invertir esos lugares, quedando de esa manera, el saber en el interior del sujeto y cambiando la acción de interrogar por la de interrogarse.

El proceso de orientación vocacional puede abordarse tanto de manera individual como grupal. En ambos tipos de abordaje, el proceso se lleva a cabo a partir de las inquietudes que plantean los consultantes, esto implica que se susciten infinidad de variables para trabajar a lo largo del mismo.

Independientemente del contexto en el cual se vaya de desarrollar la orientación vocacional, Cibeira y Barberis (2009) plantean que se puede identificar en esta los diferentes momentos que atraviesan los encuentros. Como primer momento se encuentra la pre entrevista, alude al primer contacto del profesional con la institución o consultante. Este encuentro inicial permite dilucidar la posición del consultante respecto al proceso, así como también identificar si la demanda necesita ser derivada a psicoterapia. Comenzando a trabajar en la entrevista se da lugar al encuadre, se definen tiempos, espacio, roles y objetivos. El orientador desarrolla diferentes técnicas en las entrevistas que sirven de disparadores dando lugar al consultante, apelando a sus herramientas y recursos. Dichas técnicas se proponen generar la palabra, la reflexión e interrogación del propio sujeto permitiéndole de esta manera dar con la información que posee, analizarla y confrontarla. Así mismo, como parte de las técnicas a desarrollar con el consultante dentro del proceso, se lo invita a recabar información como recortes periodísticos, visitas a instituciones, encuentros con profesionales. Convocándolo a una postura activa en donde sea él mismo quien vaya en busca de la información y la corrobore pudiendo vivenciarla. La finalización del proceso de orientación refiere a un cierre del mencionado proceso, mas no siempre concuerda con el momento de la elección del consultante (Cibeira & Barberis 2009).

A lo largo de este proceso, el joven va tomando decisiones, eligiendo un camino y dejando de lado otros en base a sus propios intereses, habilidades y aptitudes. Así como también puede elegir no elegir (López Bonelli, 1992).

El ámbito escolar y la orientación vocacional como intervención

El ámbito escolar ofrece oportunidades a los estudiantes para que construyan su proyecto de vida personal. Desde la institución escolar se pueden crear espacios donde se invite a los chicos a pensar sobre el futuro, a identificar sus intereses particulares y a planificar metas a corto y mediano plazo. Al mismo tiempo es imprescindible que ofrezca herramientas para el auto conocimiento y acompañe activamente en un proceso de orientación de la energía que caracteriza a esta etapa, en un ambiente de aceptación y libertad, brindando seguridad y fortaleciendo el autoestima. De esta manera los jóvenes podrán imaginar un futuro con objetivos alcanzables (Jozami, 2009).

La escuela es un ámbito privilegiado para la orientación, y al encarar este proceso debe tomar en cuenta tanto la singularidad de cada alumno como el contexto en el cual se desarrolla ese proceso de orientación Rascován (2003) menciona que la institución educativa sostiene una dinámica permeable entre los distintos elementos que componen la comunidad escolar, fundamentalmente los alumnos, docentes y las familias. Resulta complejo poder discriminar y delimitar cada uno de estos elementos, así como también referirse a uno aisladamente del otro.

Dentro del ámbito escolar la orientación vocacional se efectúa en dos ejes que se entrecruzan; eje diacrónico y eje sincrónico. El eje diacrónico se vincula con las actividades escolares que se desarrollan a lo largo del proceso educativo enmarcadas en determinados tiempos y orientadas al proceso de enseñanza aprendizaje que tiene lugar dentro del ámbito educativo. Los proyectos educativos están orientados al futuro, por lo que buscan preparar y fomentar la autonomía de los alumnos para convivir en sociedad. Orientan a la integración de estudios superiores y al mundo laboral. Por otro lado, se atraviesa el eje sincrónico señalando un quiebre en el presente que tiene repercusión en el futuro, es decir los momentos señalados institucionalmente que exigen tomar una decisión en relación al futuro. Aunque la orientación vocacional tiene mayor presencia en estos momentos cruciales, de decisión, la eficacia de su intervención en estas situaciones depende en cierta medida de la orientación del proceso escolar, es decir del aspecto diacrónico (Rascován, 2003).

La orientación vocacional se concibe integrada durante todo el proceso escolar, sin pertenecer a un área exclusiva al ser transdisciplinaria. Por esta razón, debe formar parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI) como curricular y participativa. El propósito de ser curricular se debe a la promoción de aprendizajes significativos orientados a alcanzar el

desarrollo de determinadas habilidades para la continuación de los estudios superiores, así como un pensamiento crítico que permita realizar un análisis social. La escuela tiene un rol participativo y activo, ya que supone una intervención pedagógica que invita al sujeto a la construcción dinámica de su itinerario profesional encaminado a su futuro. De esta manera implica al sujeto personalmente en un ida y vuelta junto con estudiantes, docentes, padres y comunidad escolar. El objetivo no es brindar respuestas, sino facilitar la realización de sus propias preguntas en un ámbito de encuentro con el aprendizaje que les permita desarrollar la construcción creativa de su proyecto de vida. Si bien la orientación vocacional tiene su epicentro en la escuela, trasciende la misma al interactuar con otras escuelas, con su comunidad y otras comunidades ampliando de esa forma el compromiso y relacionándose con las demandas sociales. Las experiencias vividas por los sujetos en la interacción, les permiten la construcción de representaciones sobre los quehaceres presentes y futuros en la comunidad permitiéndoles descubrir un horizonte más amplio (Ministerio de Educación de la Nación, 2015).

Fernández Mouján (1974) señala los conflictos que los jóvenes enfrentan en esta etapa. Es en ella donde surge la necesidad de desvincularse del núcleo familiar y cuestionar lo interiorizado en la infancia para lograr orientarse en un camino propio. En este sentido, el desarrollo del pensamiento abstracto o la realización de operaciones formales les permite reflexionar sobre sus propias ideas, sobre sí mismo y sobre el mundo que los rodea. Al pasar del pensamiento concreto al abstracto y hacerse éste cada vez más flexible y versátil, se crea un pensamiento acerca de ideas nuevas e ideales más concretos.

Habilidades y dificultades académicas

Merced de este movimiento de lo concreto a lo abstracto, el desmembramiento de la identidad infantil, así como la vulnerabilidad e incertidumbre que acompañan la pubertad y el inicio de la adolescencia, trae aparejado también una serie de cambios y avances en diferentes áreas como: las habilidades cognitivas, físicas y sociales. Las mismas le permiten al estudiante la organización de su identidad, que surge como emergente del entrecruzamiento de lo biológico, lo social y lo subjetivo. Es así como se reformula, construyéndose y siendo construido, en un espacio social al que desea y aspira salir, pero que aún no domina (Frigerio, 2008).

Mediante el inicio de la tercera etapa de la educación básica, la escuela secundaria, se origina una transformación en los jóvenes que progresivamente van adquiriendo un pensamiento formal, lógico, abstracto, hipotético, deductivo. Esto le permite a los

adolescentes a su vez apropiarse de los contenidos académicos que son modificados cualitativamente de forma paulatina en ese sentido (Faroh, 2007).

Piaget (1998) han realizados diferentes investigaciones que muestran el pasaje del pensamiento concreto que poseen los niños, al pensamiento formal de los adolescentes. Demostrando de ese modo la formalización del funcionamiento intelectual mediante modelos lógicos. Esto consta de un proceso que esta dado por tres momentos: adaptación, asimilación y acomodación. Entendiendo que un sujeto parte de un estado de equilibrio para adaptar un nuevo conocimiento. Esta nueva información es comprendida, asimilada e incorporada a sus conocimientos previos generando así una acomodación del nuevo concepto, restableciendo el equilibrio para dar lugar posteriormente a que el proceso comience nuevamente. Generando de esta manera cadenas de conocimientos cada vez mas complejos.

Piaget sostiene que los cambios en las estructuras lógicas del pensamiento adolescente son acompañados de las modificaciones generales que ocurren en esa etapa. Los jóvenes a medida que se acercan a la adultez se alejan del mundo concreto dando lugar a las ideas en el mundo abstracto. Este proceso de modificación los introduce en el ámbito social cambiando lo concreto por lo simbólico. De este modo se incrementan pensamientos hipotéticos, especulaciones, teorías, que dan cuenta de los elementos aprendidos e incorporan a ellos generando la capacidad anticipatoria y reflexiva, indispensable, según Piaget, para comprender las ideologías (Fernández Moujan, 1986).

Por otra parte, estudios relizados más tarde complementan las investigaciones de Piaget tomando en cuenta que el hecho de producirse el desarrollo cognocitivo esperable en un determinado rango etareo depende de factores que estan relacionados con la forma de aprender de cada sujeto asi como de su contexto. En este periodo trascendental del desarrollo cognocitivo se entrelaza la influencia del contexto con las habilidades individuales. Las circunstancias en las cuales tiene lugar el proceso de aprendizaje acompañan las diferencias individuales que caracterizan el desarrollo en cada caso. De esta manera hay un cierto grado de coincidencia en los aprendizajes y capacidades adquiridas a una determinada edad, así como también eventualidades y aptitudes que sobresalen por sobre otras en los campos del saber y provocan variables en esta acción. La forma en que son transmitidos los saberes, los intereses culturales y la posición social que ocupa, son elementos que guardan alta relación con la interacción que el sujeto desarrolla en el transcurso escolar. Esta interacción implica variaciones en el rango de edad en el cual se espera que se logre el control de las operaciones formales, que es entre los 11 y los 13 años, pero que en ciertas circunstancias puede demorarse hasta los 15 o 20 años. Aquellos jóvenes que por diversas causas, en varias

oportunidades relacionadas a las necesidades económicas familiares, se ven impedidos de continuar sus estudios post primarios, carecerán en su mayoría de la oportunidad de desarrollar las estructuras complejas de pensamiento necesarias para la resolución de problemas abstractos requeridos en el estadio de las operaciones formales (Faroh, 2007).

Además de las habilidades intelectuales, las características individuales que se manifiestan en el rendimiento escolar se relacionan con la aptitud para el estudio y los rasgos de personalidad. Los factores intelectuales por sí solos no predicen el éxito académico. En tanto las características de la personalidad sí inciden en la adaptación y el desarrollo de las personas en diferentes contextos (Castro Solano & Casullo, 2001).

Millon (1996) define a la personalidad como el resultado de la interacción entre la base biológica y las influencias del ambiente. En la etapa inicial de la adolescencia se produce un desarrollo sustancial de las funciones cerebrales contemporáneo a un proceso de reordenamiento del mundo interior que posibilitan la diferenciación y la autonomía. Este es un momento en el que se define un estilo de personalidad que experimentará pocos cambios significativos en el futuro.

En este sentido, la interacción entre la influencia biológica y ambiental que da lugar a al proceso de formación de la personalidad de un sujeto, interviene en su rendimiento académico. De esta manera, los jóvenes que se caracterizan por ser ordenados, reflexivos, planificadores, suelen presentar un mejor desempeño académico y mayor satisfacción en los vínculos con pares y familia, que aquellos que son desorganizados y/o presentan una actitud irresponsable y desganada, aunque con respecto a este último tipo de vínculos cabe aclarar que una buena adaptación a las rutinas escolares no garantiza el éxito en otros ámbitos con características diferentes (Castro Solano & Casullo, 2001).

Según Fierro (1990) la relación entre personalidad y aprendizaje ha sido estudiada en tres aspectos principales:

- Los estilos cognitivos: basados en un modo analítico y crítico, o en la síntesis, la intuición y la integración. Pueden ser a su vez reflexivos o impulsivos.

En las tareas intelectuales que se llevan a cabo dentro de un ambiente educativo y se relacionan con el rendimiento académico, parecieran resultar más eficaces los estilos cognitivos independiente del campo que los dependientes, los reflexivos que los impulsivos y los complejos que los simples.

- Ansiedad: es un aspecto muy estudiado por la estrecha relación que mantiene con el desempeño escolar pese a no ser un factor cognitivo. Cuando se presentan en

niveles altos o bajos se produce una incidencia desfavorable en el rendimiento académico.

- Concepto de sí mismo: la percepción que el sujeto posee acerca de sus características cognitivas se encuentra altamente relacionada con su desempeño intelectual. Es posible predecir un mejor aprovechamiento académico en un sujeto con apreciación positiva acerca de su intelecto y capacidad intelectual promedio, que en uno con habilidades intelectuales más elevadas pero una pobre percepción de estas.

Considerando el impacto que tienen los aspectos mencionados se concluye que las habilidades intelectuales explican sólo un 25% de las diferencias en el rendimiento escolar, quedando un 75% determinado por otros factores (Sternber, Wagner, Williams & Horvath, 1995).

Entre estos factores se encuentra la actitud hacia el aprendizaje. Aunque las actitudes en general son variables multidimensionales, con diversos componentes como cognitivo, conductual y afectivo, este último se considera el más esencial. A partir de la evaluación de una conducta y de sus consecuencias se genera una predisposición para concretarla o no. En el ámbito académico se ha verificado la asociación entre diversas actitudes positivas hacia el aprendizaje y el rendimiento académico; en este sentido se destaca la importancia de desarrollar buenas actitudes hacia el aprendizaje, aún cuando existan otros factores importantes: enfoques de aprendizaje, autoconcepto y habilidades sociales (López, Pérez, Carbonell, Peris & Ros, 2007).

Castro Solano y Casullo (2001) destacan que las características individuales de cada sujeto, así como sus procesos cognitivos, no serían tan determinantes en el aprendizaje y el rendimiento escolar como las relaciones y vínculos que los jóvenes establecen tanto con sus familias como con la comunidad escolar.

Desde otra perspectiva, Vygotski (1934) señala a las funciones psíquicas como un resultado del desarrollo histórico de la humanidad al que se van incorporando nuevos mecanismos que dan paso a una instancia superior de las operaciones intelectuales. Es en la primera infancia cuando se forma y desarrolla el proceso que da lugar a la constitución de conceptos y que tiene al lenguaje como un factor fundamental que lo acompaña. La palabra sería entonces la unidad entre pensamiento y habla, entre la construcción del concepto y la posibilidad de comunicarlo. Al estudiar el desarrollo de las funciones superiores en los niños descubrió que toda forma superior de comportamiento aparece dos veces durante su desarrollo, primero externamente como forma colectiva, social, interpsicológica y luego

recién se interioriza para pasar a formar parte de la psicología individual. Con el leguaje, por ejemplo, sucede que al principio sirve de enlace entre el niño y las personas de su entorno y sólo cuando aquel comienza a hablarse a sí mismo se realiza la transformación de la práctica social en una forma del comportamiento individual (Vygotski, 1930).

Y es en la etapa de pubertad donde dichos conceptos se ponen en acción para conformar funciones en el área intelectual. El autor caracteriza el pensamiento adolescente mediante la capacidad de asimilar por vez primera el desarrollo de formación de conceptos que le permiten apropiarse del conocimiento dando paso a un desarrollo intelectual superior. A su vez, el autor vincula de forma significativa al proceso cognoscitivo del joven con la influencia del ambiente y el proceso de aprendizaje en el que está inmerso, así como su desarrollo histórico cultural. Siendo entonces el medio quien deberá proporcionarle a los jóvenes desafíos intelectuales adecuados que lo estimulen en su desarrollo para alcanzar formas superiores de pensamiento, de lo contrario podría no lograr concretarlo (Vygotski, 1930).

La zona de desarrollo próximo (ZDP) es un concepto que utilizó Vygotski para explicar la distancia que existe entre la capacidad real de desarrollo que posee un sujeto para resolver determinada situación y el nivel potencial que adquiere con la ayuda, *andamiaje*, que pueden proporcionarle. La (ZDP) se enmarca en una relación con otro mediante un vínculo pedagógico. A diferencia de las teorías de Piaget, que reducen el logro del aprendizaje al desarrollo del individuo sin tomar en cuenta las condiciones del ambiente pedagógico, desde esta perspectiva se considera que el aprendizaje es eficaz cuando se planea de forma organizada y en interacción con el contexto social. (Baquero,1996).

Por otra parte, Vygotski (1930) desde su perspectiva didáctica sostenía la importancia de desarrollar el vínculo pedagógico propiciando la libertad. En un ambiente que de lugar a la creación de conocimientos, más que a la imposición. Tomando como punto de partida los intereses de los educandos.

Intereses e inquietudes

La pubertad y la adolescencia es una etapa que se caracteriza por el cambio, por el despertar de intereses e inquietudes. Los intereses son una atracción, un gusto, una relación afectiva que le representa al sujeto determinadas actividades (García Martínez, González & Zalapa Lua, 2014).

Como se ha mencionado en los apartados anteriores, la pubertad marca el inicio de un proceso de transición hacia la adultez que tendrá lugar a lo largo de la adolescencia. Este

proceso implica un conjunto de vivencias diversas e interrelacionadas por medio de las cuales se conforma una experiencia, enmarcada por la cultura y sus variaciones epocales, que dará lugar a una identidad y un proyecto de vida personal. Al finalizar la adolescencia las elecciones realizadas por los sujetos durante este periodo representarán la confirmación de algunos intereses iniciales, la transformación de otros y el descubrimiento de intereses nuevos. El conjunto resultante acompañará al sujeto durante buena parte de su vida adulta, y algunos permanecerán a lo largo de toda la vida (Bandura, 1987).

En el transcurso de la etapa de pubertad y adolescencia, los jóvenes suelen caracterizarse por ser dispersos e inconstantes, generando expectativas, preocupaciones, incertidumbres, dudas y angustias. A medida que se acerca la edad adulta y los roles van cambiando, se afirman y estabilizan. Las diferentes áreas de interés, en ocasiones, se encuentran relacionadas con actividades que los jóvenes ya practicaban y quieren mantenerlas en el futuro, o que proyectan y desean realizar (Merino Gamiño, 1993).

En una enumeración no exhaustiva, las diferentes áreas en las cuales se organizan los intereses de los púberes y adolescentes pueden ser deportiva, sociocultural, académica, intelectual, tecnológica e ideológica (García Martínez, et al., 2015).

Los jóvenes que se interesan por la práctica de actividades deportivas obtienen beneficios a nivel psicológico y fisiológico. A lo largo de la juventud suele permanecer un alto interés por las prácticas deportivas. Siendo deporte una asignatura obligatoria, la etapa escolar es el momento de máxima participación y todos los estudiantes tienen la posibilidad de realizarla. El deporte es uno de los intereses que con mayor frecuencia decae o se abandona en la vida adulta (Ramos Martínez Tur , 1997).

El desarrollo sociocultural de los púberes y adolescentes, su interacción con el mundo, la forma de vincularse y comunicarse con los demás se presenta en el escenario de las redes sociales. Las diferentes redes se convirtieron en una extensión de la sociedad y forman parte del interés de los jóvenes pertenecer a las mismas, así como buscar y compartir en línea sus intereses. La navegación en las redes puede llevar a múltiples destinos. El sentido de comunicación mediante pantallas le permite a los estudiantes satisfacer sus inquietudes sin necesidad de recurrir a una persona de su entorno (Winocur, 2012).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se encuentran actualmente integradas entre las actividades que realizan los jóvenes. Pese a que originalmente fueron creadas sólo con el fin de informar y comunicar, actualmente influyen en diferentes espacios de interacción, vínculos sociales y comportamiento de púberes y adolescentes ocupando gran parte de su tiempo. Es la herramienta más utilizada para responder ante inquietudes de

diversos ámbitos como los propios cambios que atraviesan, entretimiento, enseñanza, aprendizaje y vínculos sociales. Numerosos estudios concluyen que el uso indiscriminado de TIC determina un efecto desfavorable en el comportamiento de los estudiantes y propicia una conducta adictiva (Martínez & Espinar, 2012).

La observación que los jóvenes establecen de los propios cambios corporales, y la comparación de éstos con los de sus pares, les generan situaciones de incertidumbre, inseguridad y angustia. A su vez, los estereotipos de moda y los comentarios que reciben acerca de su imagen, generan interés y preocupación por agradar a los demás. El hecho de tratar de reconocerse en un cuerpo que cambia abruptamente y escuchar comentarios sobre su imagen, son situaciones que impactan en púberes y adolescentes de forma negativa. En un intento por salir de esa encrucijada, los jóvenes vuelcan su interés por dietas extremas, ejercicio físico excesivo, tatuajes, perforaciones, modas, cambios de look, etc. (Lillo Espinosa, 2004).

En este sentido, los intereses pueden estar orientados tanto a acciones saludables como desfavorables para el desarrollo de púberes y adolescentes. Los intereses son predictores que dan cuenta de cómo se posiciona el joven ante el mundo que lo rodea y su futuro, y permiten a su vez identificar las preferencias por determinadas áreas vocacionales (Zeldín & Pajares, 2000).

Metodología

Tipo de estudio

Estudio descriptivo

Participantes

Se trabajó con un grupo de 60 alumnos de 7mo grado de una escuela privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La distribución por sexo fue similar (n mujeres = 28, n varones = 32). La muestra es homogénea en cuanto a características como nivel socioeconómico de los hogares de origen, nivel educativos de los padres y lugar de residencia.

Instrumentos

Se realizaron dos talleres en dónde participaron los alumnos de 7mo grado. En los mismos se les brindó un cuestionario diseñado ad hoc, test de habilidades cognitivas y test proyectivos.

El cuestionario incluye ítems con opciones de respuesta cerradas y abiertas que relevaron la información sobre: situación escolar, relaciones familiares, vínculos entre pares, autopercepción de habilidades y dificultades académicas, preferencias en el ámbito de estudio, aspectos emocionales, intereses e inquietudes, cambios percibidos y proyectos para el futuro. La autopercepción de habilidades y dificultades académicas se evaluó preguntando qué dificultades encuentran a la hora de estudiar y con qué habilidades cuentan, en ambos casos con opciones de respuesta cerradas. Además se preguntó cuál era la materia que les resultaba más difícil. Con respecto a las preferencias en el ámbito de estudio, se preguntó cuál era la materia que más les gustaba y cuál la que menos, y se indagó por el hábito de la lectura. Para indagar la problemática emocional se incluyeron varios ítems: dos para evaluar la autopercepción en cuanto a la responsabilidad en la escuela y el hogar, dos referidos a la imagen que compañeros y familiares tienen de ellos y un conjunto de seis ítems con formato de respuesta tipo Likert que presentan situaciones que corresponden a conductas pensadas como posibles indicadores de plusconformidad (Fernández, 2013). Para evaluar intereses se incluyeron tres ítems uno de ellos diferenciado por sexo, todos con formato de respuesta abierta. Para evaluar inquietudes se incluyó un ítem con formato de respuesta cerrada. Las opciones eran: relación con los compañeros, cuerpo, estudios, el secundario, la familia, economía, psicología y nada. También, al preguntales por los cambios percibidos se agregó la pregunta *¿Cuáles de esos cambios te preocupan?*

Para evaluar las habilidades cognitivas se aplicó el Test de Aptitudes Diferenciales (DAT), utilizando la Adaptación UBA-CONICET del Test de Razonamiento Verbal y Abstracto de los Tests de Aptitudes Diferenciales -Forma T (Brizzio et. al, 2010). El mismo evalúa la habilidad para comprender textos, abstraer información, generalizar y deducir, todas variables que pueden incluirse entre las habilidades necesarias para un desempeño académico adecuado.

Entre los test proyectivos se utilizó el Dibujo de la Figura Humana (DFH) versión de (Koppitz, 1968). El mismo evalúa: madurez intelectual, el nivel evolutivo, las relaciones interpersonales del niño y posee indicadores emocionales. En este caso se utilizaron los indicadores emocionales para identificar niños con dificultades en esta área.

También se tomó información de los legajos para observar cuestiones individuales, como observaciones y recomendaciones de los docentes, equipo psicopedagógico y profesionales externos, incorporadas al documento durante el recorrido de cada uno de los niños por la escuela primaria.

Procedimiento

En primer lugar se analizaron los legajos de los estudiantes y durante los dos talleres la tesista aplicó el cuestionario ad hoc, los dos test del DAT y el test DFH. Luego se analizaron las producciones y las observaciones realizadas en los diferentes talleres haciendo hincapié en las habilidades y dificultades académicas, expresiones emocionales, intereses e inquietudes. Dicha información fue organizada en gráficos y tablas de porcentaje para obtener así un perfil que muestre las características principales del grupo de 7mo grado.

Desarrollo

Habilidades y dificultades académicas que presentan los alumnos de 7mo grado

Para describir las variables de la dimensión habilidades y dificultades académicas de los participantes se analizó la información obtenida a través del DAT y los ítems específicos del cuestionario diseñado para esta investigación.

Con el fin de caracterizar las habilidades cognitivas de los alumnos, se les aplicaron dos pruebas razonamiento, verbal (RV) y abstracto (RA), pertenecientes a la batería DAT. El instrumento cuenta con baremos diferenciados para mujeres y varones que se utilizaron para determinar los rangos percentilares de cada caso, ya que en la muestra fueron evaluadas 28 mujeres y 32 varones. Sin embargo, no se realizaron comparaciones de los puntajes por sexo.

En la prueba de RV el 54% del grupo obtuvo puntajes dentro de los rangos medios establecidos, mientras que el 30% mostró un rendimiento inferior al término medio, un 8% superó el término medio y el mismo porcentaje obtuvo valores muy inferiores al término medio (Tabla 1.)

Tabla 1. Razonamiento Verbal. Porcentajes.

Término medio	54%
Inferior al término medio	30%
Superior al término medio	8%
Rangos significativamente bajos	8%

En RA el 58% del grupo obtuvo puntajes dentro de los rangos medios establecidos, mientras que el 28% mostró un rendimiento inferior al término medio, un 8% superó el término medio y el 6% obtuvo valores muy inferiores al término (Tabla 2).

Tabla 2. Razonamiento Abstracto. Porcentajes.

Término medio	58%
Inferior al término medio	28%
Superior al término medio	8%
Rangos significativamente bajos	6%

Analizando los porcentajes se puede evidenciar que si bien hay un cierto grado de coincidencia en los niveles alcanzados en ambas pruebas, son mayores los porcentajes con un desempeño inferior al término medio y muy inferior en la prueba de RV. Esto puede explicarse por las preferencias y dificultades percibidas en el grupo, según se analizará más adelante.

Aceptando, con Piaget (1998), que los sujetos van modificando su pensamiento estructuralmente en un pasaje que se aleja de lo concreto para dar lugar a lo simbólico y abstracto, de manera que se incrementan pensamientos hipotéticos, especulaciones y teorías con los años, los estudiantes evaluados pueden considerarse incluidos en una misma etapa vital. Además, teniendo en cuenta que el 92% de los jóvenes participantes han sido compañeros de aula durante toda su escolarización primaria, se puede establecer una coincidencia en los contenidos curriculares transmitidos y en la metodología de enseñanza además de las coincidencias en cuanto a edad y contexto social y comunitario. A pesar de estas coincidencias se pueden identificar diferencias individuales que acompañan el proceso de aprendizaje y surgen propiciando variaciones, de forma positiva o negativa, frente a la influencia del contexto. Cabe destacar que Piaget menciona el inicio de las operaciones formales entre los 11 y 13 años de edad, reconociendo que éste puede tener lugar también unos años más tarde (Faroh, 2007). En este sentido, las diferencias observadas, especialmente en el test de razonamiento abstracto pueden considerarse consecuencia de que muchos niños pueden encontrarse en transición hacia la etapa de operatoria abstracta, en distintos grados.

Por otra parte, la percepción que un sujeto posee acerca de su capacidad intelectual, acompaña el desarrollo de las habilidades cognitivas y es una buena variable predictora de su rendimiento académico (Fierro, 1990). Considerando esto se les preguntó a los participantes en el cuestionario ad hoc cómo evaluaban su desempeño escolar. El 66% se autocalificaron como muy buenos o excelentes y un 20% como bueno. Esto significa que el grupo tiene un

alto criterio sobre su rendimiento académico, ya que menos del 15% lo valoraron negativamente (Tabla 3).

Tabla 3. Autopercepción del desempeño escolar. Porcentajes.

<i>¿Cómo crees que es tu desempeño escolar?</i>	
Muy buenos y excelentes	66%
Bueno	20%
Regular	14%

Esta apreciación se complementa con las respuestas a la pregunta sobre su responsabilidad, en donde un porcentaje mayor al 80% respondió afirmativamente. Esto es un aspecto positivo para el grupo, si se acepta que una valoración positiva de las propias capacidades favorece un buen desempeño y, por el contrario, una percepción negativa puede resultar desfavorable aún cuando se cuente con habilidades intelectuales superiores al promedio (Fierro, 1990).

Para conocer las dificultades de los alumnos se les preguntó cuáles eran para ellos las materias más difíciles. Más de la tercera parte de ellos (36 %) respondieron que los idiomas extranjeros (inglés e italiano). Las ciencias sociales, junto con matemática ocupan el segundo lugar con un 27%. La otra materia mencionada fue práctica del lenguaje, a la que el 17% de los niños consideraron una de las más difíciles (Tabla 4).

Tabla 4. Percepción de complejidad en las asignaturas. Porcentajes.

<i>¿Cuáles son las materias que te resultan más difíciles?</i>	
Idiomas extranjeros	36%
Ciencias Sociales	27%
Práctica del Lenguaje	17%

Asimismo, se les preguntó sobre el disgusto respecto de estas materias y la dificultad percibida, y coincidió sólo parcialmente. Los idiomas extranjeros, considerada la materia más difícil, también fue la materia más rechazada, el 50% dijo que no le gustaba. Ciencias sociales también estuvo en los primeros lugares, con un 37% de alumnos a los que no les gusta. Sin embargo, matemática, que compartía el mismo porcentaje que la anterior entre las materias más difíciles presenta un porcentaje más bajo en cuanto al disgusto, el 17 % y

Práctica del lenguaje ocupa ese lugar con el mismo porcentaje de rechazo que Ciencias Sociales (Tabla 5).

Tabla 5. Asignaturas que menos les gustan. Porcentajes.

<i>¿Cuáles son las materias que menos te gustan?</i>	
Idiomas extranjeros	50%
Ciencias Sociales	37%
Matemática	17%

Es sugerente que idioma sea la materia considerada más difícil y al mismo tiempo la que menos les guste, en una escuela que fomenta no sólo el aprendizaje de la lengua sino también la cultura italiana, haciendo actos en conmemoración de fechas significativas con dramatizaciones y canciones en italiano. Al menos plantea un interrogante acerca de las razones que explican este fenómeno.

Por otra parte matemática es una materia considerada difícil por un mayor porcentaje de alumnos en comparación con lenguaje, sin embargo el orden se invierte en cuanto al disgusto, allí el porcentaje de quienes dijeron que no les gusta esta asignatura duplica tanto al de aquellos que la consideran difícil como al de los que les disgusta matemática.

Esta valoración negativa de la práctica del lenguaje puede relacionarse con el hábito de la lectura. En otra de las preguntas se les pidió que dijeran en qué medida les gustaba leer y casi el 40% respondieron *poco* y un 15 % que no le gusta para nada. No obstante, cabe destacar que hay un 22% a los que les gusta mucho leer (Tabla 6). En el apartado dedicado a los intereses e inquietudes se analizará el lugar que ocupa la lectura entre las actividades el tiempo libre y cuáles son sus preferencias. Por otra parte la falta de hábito lector puede relacionarse con las dificultades para concentrarse que mencionan cuando se les pregunta por dificultades para estudiar.

Tabla 6. Gusto por la lectura. Porcentajes.

<i>¿Te gusta leer?</i>	
Poco	53%
Mucho	22%
Nada	15%

La respuesta más frecuente a esta pregunta fue en referencia a que les cuesta ponerse a estudiar con un 53%, seguida por Me distraigo mucho, con el 43% (Tabla 7). La dificultad para dedicar un tiempo al estudio puede responder a diversos factores. Uno de ellos puede ser el hábito de utilizar TIC, ya que casi todos los alumnos utilizan redes sociales, incluso más de una, y juegos en línea. Por una parte, esto hace menos atractivas las propuestas educativas tradicionales, disminuyendo la motivación; y por la otra, cuando se implementan actividades que implican el uso de estos recursos, se dan las condiciones para que se produzcan interrupciones y distracciones. En cuanto al ítem que hace referencia a que se distraen con facilidad al momento de estudiar, también puede relacionarse con el factor tecnológico. La inmediatez de los intercambios virtuales y la velocidad y síntesis de los formatos habituales requieren de un tiempo de atención breve y esto se vuelve un hábito que dificulta el desarrollo de la capacidad para concentrarse en tareas que exigen una atención sostenida por más tiempo (Martínez & Espinar, 2012).

Tabla 7. Dificultades para estudiar. Porcentajes.

<i>¿Se presentan dificultades cuando tenés que estudiar?</i>	
Me cuesta ponerme a estudiar	53%
Me distraigo mucho	43%

Dificultades emocionales y su relación con el proceso enseñanza aprendizaje

Como se señaló en el apartado anterior la mayoría de los alumnos encuestados tiene una imagen positiva de sí mismos en cuanto a su responsabilidad como estudiantes y también cuando se les preguntó por su responsabilidad en el hogar. Sin embargo, cuando se les pide que justifiquen su respuesta la gran mayoría identifica el ser responsable con *cumplo con lo que me piden que haga*, tanto en la escuela como en la casa. Esto sugiere dos cuestiones: en primer lugar que confunden responsabilidad, que implica algo interno, con obediencia frente al requerimiento de terceros; pero, más allá de esta confusión, lo que transmiten estas respuestas es una valoración positiva de la obediencia, algo que puede considerarse en relación la tendencia a la conformidad (Fernández, 2013).

Puede considerarse que esta tendencia a la conformidad se relaciona con la imagen que ellos desean proyectar en quienes los rodean. Cuando se les pregunta acerca del concepto que suponen tienen de ellos sus compañeros, sus maestros y sus familiares (Tabla 8) la respuesta más frecuente es *que soy bueno*. En el caso de los compañeros el 53% elige esta respuesta, mientras que el 35% piensa que los familiares los consideran buenos. Esta coincidencia en la

respuesta más elegida es llamativa porque no se ofrecieron opciones cerradas, sino que la pregunta era completamente abierta. En el caso de la imagen que atribuyen a sus familiares, además, hay dos respuestas con la misma frecuencia relativa (23%): que están orgullosos y que los aman. Estas respuestas, junto con la anterior, se refieren a aspectos positivos que los niños desean ver reflejados en las opiniones que los otros significativos de su entorno tienen de ellos. Esto constituye la base de sus experiencias emocionales y se relaciona con el autoconcepto y con su aspecto valorativo: la autoestima (González Pineda, Núñez, González Pumariega & García, 1997). En este sentido, merece destacarse la diferencia más clara entre las imágenes atribuidas a familiares y a sus pares. Con respecto a los primeros, el 15% respondió que los consideran inteligentes, una característica que puede considerarse valiosa en ese contexto, mientras que el 23% dice que sus compañeros los consideran graciosos, un valor diferente que el ser inteligente pero apreciable en el marco de las relaciones entre iguales. Los valores y creencias sirven de base para la construcción de lo emocional y del concepto que los jóvenes tienen de sí mismos. A pesar de ser diferentes, las respuestas anteriores pueden considerarse como ejemplos de la forma en que su imagen de sí y su autoestima dependen de las influencias externas, según Marsh y Craven (2006). Que los familiares los consideren inteligentes se relaciona fuertemente con el sentimiento de orgullo y con la importancia de los vínculos familiares que aún tienen en esta etapa de transición, mientras que si los compañeros los consideran graciosos, esto se relaciona con la necesidad de ser aceptados y de intensificar las relaciones con sus pares, algo que les brinda una sensación de pertenencia y seguridad necesaria como contrapeso a los conflictos con el mundo adulto (Moreno & Faletty, 2015).

Con respecto a esta tensión entre incorporación al mundo adulto y la construcción de un espacio con códigos propios compartidos con sus pares, Casullo y Fernández Liporace (2001) sostienen que hay durante esta etapa una disminución de las referencias a los problemas familiares y un aumento de los problemas en la relación con los pares. En el caso de la muestra de estudiantes de séptimo grado consultados el 23% respondió que desconocen la imagen que sus compañeros tienen de ellos, mientras que sólo el 6% dio la misma respuesta cuando la pregunta se refería a los familiares. Esta diferencia puede explicarse justamente porque están en los inicios de esta particular etapa de transición, y por esta razón ambas problemáticas aparecen simultáneamente.

Tabla 8. ¿Qué piensan de vos tus compañeros ? ¿Qué piensan de vos tus familiares?

Compañeros	
Que soy bueno/a	53%
Que soy gracioso/a	23%
No se	23%
Familia	
Que soy bueno/a	35%
Estan orgullosos	23%
Que me aman	23%
Que soy inteligente	15%
No se	6%

Un conjunto de ítems dentro del cuestionario diseñado ad hoc evaluaba varios aspectos relacionados con la problemática emocional incluyendo aquellos que Fernández (2013) describe como plusconformidad y urgencia de satisfacción. Éstos describían situaciones en donde aparecían reflejadas conductas características y las respuestas estaban estructuradas en una escala de tipo Likert con opciones de respuesta *Nada, un poco, bastante y mucho*. Uno de esos ítems planteaba la decisión de actuar inmediatamente de acuerdo a las emociones experimentadas frente a una situación conflictiva en lugar de detenerse a pensar. El 47% de los estudiantes respondieron que esto los representaba bastante y el 23% mucho.

En relación con esto y a partir del análisis del test DFH se detectó un porcentaje de alumnos (8%) que presentaron indicadores emocionales de agresividad e impulsividad en número suficiente para considerar la probabilidad de una perturbación emocional (Koppitz, 1968). Por otra parte, los mismos cuentan a su vez con un seguimiento psicológico y psicopegagógico tanto interno como externo desde los primeros años de educación primaria por problemas de conducta. Según consta en los informes, los profesionales que atienden a estos niños fuera de la institución están en contacto con esta última, que se mantiene informada de esta manera acerca de la evolución del tratamiento. Algunos de ellos han realizado observaciones del niño en el ámbito escolar, aportando recomendaciones

específicas para un mejor aprovechamiento de las capacidades del niño en función de su desempeño escolar. Más allá de este grupo, el 35% de los niños tuvieron en sus dibujos algún indicador emocional, algo que no tiene necesariamente una implicación negativa, considerando que la etapa en la que se encuentran los jóvenes está marcada por diversos duelos frente a los cuales se despliegan las defensas del Yo que en otro contexto podrían considerarse patológicas pero que en la adolescencia forman parte de lo normal (Fernández Moujan, 1974).

Una de las formas en que se manifiestan las dificultades de los adolescentes para lidiar con sus emociones es la clausura a la que se refiere Fernández (2013), que establece un umbral muy bajo para aquello que se permiten sentir. En relación con este fenómeno, a los jóvenes de la muestra se les presentó una viñeta que describía a alguien que cambiaba de canal si veía en la televisión algo que le producía tristeza, frente a lo cual el 35% respondió que esto lo representaba bastante y el 22% mucho. Sólo el 10% respondió que esto no los representaba para nada (Tabla 9). En este caso parece claro que la gran mayoría evita exponerse a la experiencia de emociones negativas como la tristeza, frente a las cuales se protegen así como de la conexión con el dolor.

Tabla 9. Afrontamiento de las emociones. Porcentajes.

<i>Si en la tele veo una situación trágica cambio de canal para evitar ponerme triste</i>	
Bastante	35%
Mucho	22%
Nada	10%

La forma prototípica en que se expresa la *plusconformidad* que, según Fernández (2013), caracteriza a la adolescencia en la actualidad, es la aceptación de lo establecido, la falta de una actitud cuestionadora que había sido característica definitoria de la adolescencia en el pasado, representado en el imaginario social por la juventud rebelde y enérgica de los '60. Esto supone un cambio epocal en la conceptualización de la adolescencia, si Aberastury y Knobel (1985) podían afirmar que la adolescencia era un periodo marcado por los conflictos, las rebeldías y las luchas, hoy puede esperarse en cambio una adolescencia más dispuesta a incorporar los valores y creencias que la sociedad adulta les ofrece en lugar de construir su opinión, elegir y oponerse a lo establecido. Esta tensión es importante porque las emociones surgen como resultado de una dialéctica entre lo individual y lo colectivo bajo la forma de las normas socioculturales. En este sentido Menom (2000) describe a las

emociones en constante relación con las situaciones que se presentan en el contexto, las creencias y los juicios valorativos que el joven realice respecto a estas. Dos ítems del instrumento indagan acerca de cuestiones relacionadas con esto. En uno de ellos se les propuso una situación en la cual alguien evitaba intervenir en una discusión en una red social que involucraba a un amigo para evitar enfrentarse a la opinión mayoritaria. Frente a esto, el 57% respondió que no se sentían para nada representados y el 33% sólo un poco. Estos resultados contradicen lo esperado si se acepta la hipótesis de la plusconformidad, al menos cuando la situación involucra a un amigo y tiene lugar en el contexto de una red social. También puede pensar que existe en este ejemplo algo de la contracara de la plusconformidad, que es la urgencia de satisfacción y se relaciona con una tendencia a responder inmediatamente a las demandas sin pensar en las consecuencias. Desde esta perspectiva las respuestas reflejarían más una predisposición a actuar que un interés especial por sostener una opinión propia.

Intereses e inquietudes que presentan los alumnos de 7mo grado

Una de las formas propuestas para relevar los intereses de los alumnos fue a través de una pregunta directa y abierta: Lo más importante en la vida es... La respuesta más frecuente estuvo referida a la amistad (los amigos/tener amigos/compartir cosas con los amigos), el 35% respondió en este sentido. Esto marca la importancia que comienza a tener para estos chicos su vinculación con pares y la generación de un conjunto de significados compartidos, formados por códigos de vestimenta, de lenguaje e intereses característicos (Moreno & Faletty, 2015). En otro de los ítems se les preguntó cuáles eran las situaciones que les preocupaban, dándoles la posibilidad de respuestas múltiples. El 47% dijo que le preocupaba la relación con sus compañeros.

En relación con los códigos construidos en una relación horizontal con sus pares, surgen algunas preferencias diferenciables según el género. También aquí se les permitió dar varias respuestas y los resultados muestran una gran variación (Tabla 10). Los varones prefieren el fútbol (53%), las TIC, incluyendo redes sociales, juegos, youtubers (40%) y divertirse (25%). Cabe mencionar que un 20% incluye entre sus preferencias jugar, algo que está marcando la cercanía que aún tienen con la etapa de la niñez. Las mujeres en cambio incluyen entre sus preferencias la ropa (30%), salir sin miedo (28%), los celulares (25%), ir a bailar (20%). En ambos casos ocupan los primeros lugares en cuanto a intereses y preferencias respuestas que refieren a prácticas y elementos claramente marcados por la época, como las TIC y la alarma social debida a la violencia contra las mujeres. Esto refleja

la importancia que tiene la cultura como parte del marco que configura la experiencia a través de un conjunto de vivencias diversas e interrelacionadas, como lo destaca Bandura (1987).

Tabla 10. Preferencias de varones y mujeres. Porcentajes.

<i>¿Qué prefieren los varones de tu edad?</i>	
Fútbol	53%
TIC (youtubers, redes sociales)	40%
Divertirse	25%
Jugar	20%
<i>¿Qué prefieren las mujeres de tu edad?</i>	
Ropa	30%
Salir sin miedo	28%
Celulares	25%
Ir a bailar	20%

En una pregunta específica acerca de las actividades extraescolares el deporte ocupó el primer lugar en las respuestas de los niños con un 63%, con el fútbol en el segundo lugar con un 30%. Ramos Martínez Tur (1997) destaca la importancia que tienen las prácticas deportivas durante la adolescencia, señalando que todos los jóvenes pueden llevarlas a cabo por ser el deporte una asignatura obligatoria. En este caso, las respuestas de la muestra no están referidas al ámbito escolar, aunque la institución ofrece a sus alumnos la posibilidad de realizar diversas actividades en contraturno entre las que se encuentran algunos deportes. El alto porcentaje registrado en conjunto por ambas actividades estaría reflejando esta facilidad, además del interés especial por este tipo de actividades. De todas maneras la gran diferencia que muestra con respecto a los porcentajes del resto de las actividades sugiere que hay una preferencia especial por actividades deportivas (Tabla 11).

Acompañando a este ítem se les preguntó cuáles de esas actividades desearían seguir realizando en el futuro. Resulta significativo que la totalidad de quienes incluyeron a la música entre sus actividades respondieron que quieren seguir con ella en el futuro, mientras que el porcentaje de quienes dijeron lo mismo entre los que estudian inglés fue del 30%. Deporte y Fútbol registraron porcentajes intermedios, el 60% indicaron que les gustaría seguir practicando deporte y el 50% de los que juegan fútbol lo hicieron. Estas respuestas pueden analizarse en relación con lo señalado por Merino Gamiño (1993) acerca de las áreas

de interés de los adolescentes, ya que muestran que muchos de los encuestados quieren mantener en el futuro aquellas actividades que hoy disfrutan.

Tabla 11. Actividades extraescolares. Porcentajes.

<i>¿Qué actividades extraescolares realizas?</i>	
Deporte	63%
Fútbol	30%
Inglés	15%
Música	10%
Nada	5%

En cuanto a las inquietudes y preocupaciones de los encuestados se incluyeron dos preguntas relacionadas de manera similar a las anteriores. En primer lugar se les preguntó qué cosas habían cambiado en ellos en el último tiempo y a continuación cuáles de esos cambios les preocupaban. Como la pregunta era abierta, luego se agruparon las diferentes respuestas en categorías. El mayor porcentaje registrado correspondió a la categoría *cambios en el cuerpo* (40%), seguida por *gustos en general* (30%), *carácter* (25%) y *forma de vestir* (20%). Al 75% de quienes notaron cambios en su cuerpo les preocupan los mismos y algo similar le ocurre al (33%) de los que se refirieron a cambios en el carácter en su respuesta. Los cambios en la forma de vestir y en los gustos personales no le preocupan a ninguno de ellos, aunque puede pensarse que están relacionados con la preocupación por agradar, que según Lillo Espinosa (2004) explica el interés de los adolescentes por la moda y la imagen. Para el autor, los cambios corporales provocan una sensación de extrañeza que aumenta por la exposición a los comentarios de los pares, generándose una situación de incertidumbre que impacta en los adolescentes de forma negativa. Frente a esta situación los jóvenes recurren a prácticas orientadas al cuidado de la imagen corporal que a veces pueden llegar a ser perjudiciales como ocurre con las dietas excesivamente restrictivas y el ejercicio físico extremo.

En relación a las preocupaciones de los encuestados, se proporcionó además, un ítem cerrado con diversas opciones acerca de situaciones específicas (Tabla 12). Nuevamente se destaca un alto porcentaje (45 %), a los que les preocupa la relación con sus pares, en

segundo lugar se encuentra la preocupación por el cuerpo, categoría mencionada también anteriormente, con un (35%) de menciones. La preocupación frente a sus estudios tiene un porcentaje similar (30%), y en menor porcentaje (20%) los encuestados refirieron estar preocupados por la escuela secundaria específicamente. Casullo y Fernández Liporace (2001) hacen referencia a la preocupación que produce en los jóvenes el pasaje de la escuela primaria a la secundaria, por lo que resulta esperable que esto figure entre las preocupaciones de los encuestados, aunque aparezca con un porcentaje más bajo en comparación con otras cuestiones. Con respecto a esto, cabe aclarar que los alumnos de la muestra estudian en un colegio que cuenta con nivel primario y secundario, ubicados ambos en las mismas instalaciones, y los dos niveles comparten profesores de asignaturas especiales. Esta característica pudiera explicar el porcentaje menor que se presenta en el ítem de preocupación por el secundario (20%), frente al de estudios (35%) y a la preocupación por el cuerpo y las relaciones con sus compañeros. Si bien en el paso a la secundaria significa un cambio en la metodología de estudios, los aspectos institucionales, así como su contexto escolar continuará siendo conocido por ellos.

Tabla 12. Temas o situaciones preocupantes. Porcentajes.

<i>¿Qué temas o situaciones te preocupan?</i>	
Relación con tus compañeros	45%
Tu cuerpo	35%
De estudios	35%
Pensar en el secundario	20%
Familiar	10%
Económico	13%
Psicológico	5%
Nada	3%

Conclusión

El presente estudio se realizó durante la práctica profesional que tuvo lugar en un colegio privado de la Ciudad de Buenos Aires con el objetivo principal de describir el perfil grupal que poseen los alumnos de 7mo. grado. Se abordaron además objetivos específicos con el fin de conocer las habilidades y dificultades académicas que se producen en esta transición del ciclo vital, las dificultades emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como los

intereses e inquietudes que presentan los niños acerca de su futuro académico. Los participantes del estudio se encuentran transitando la etapa de la pubertad, vivenciando cambios corporales, intelectuales, psicológicos, emocionales y sociales que requieren de ellos un esfuerzo para adaptarse (Fernández Mouján 1986).

Para evaluar las habilidades académicas, se aplicaron las pruebas de razonamiento verbal y abstracto pertenecientes al test DAT. Los resultados analizados se ajustan al promedio en la mayor parte de la muestra, aunque se encontraron varios casos en los que el desempeño resultó inferior al término medio y algunos de ellos con rendimientos muy bajos en relación al mismo. Con respecto a este resultado, cabe aclarar que en la conceptualización piagetiana el inicio del periodo de las operaciones formales se da en torno a la edad que tienen los participantes, pero en algunos casos puede tener lugar también unos años más tarde, sin que esto sea considerado patológico (Faroh, 2007). En este sentido, las diferencias observadas, especialmente en el test de razonamiento abstracto pueden considerarse consecuencia de que muchos niños pueden encontrarse en transición hacia la etapa de operatoria abstracta, en distintos grados.

Además, se detectaron dificultades, a través de la autoevaluación subjetiva de los participantes, en aquellas actividades y asignaturas que requieren sostener la atención, más aún en las que implican tiempo de lectura y concentración. Esta situación pudiera explicarse por la preferencia generalizada de los jóvenes por trabajar con TIC, las cuales les permiten obtener información rápidamente y de un modo interactivo, y por su baja motivación ante las actividades que les son presentadas mediante una modalidad tradicional (Martínez & Espinar, 2012). Con respecto a esto último, más de la mitad de la muestra dijeron que les gusta poco o nada la lectura, coincidiendo con el disgusto expresado hacia la asignatura lenguaje en comparación con otras como matemática que, si bien les parece difícil, está por detrás de la anterior entre las materias que menos les gustan.

Por otro lado, merece destacarse que el rendimiento escolar se encuentra estrechamente relacionado con los vínculos emocionales que establecen los jóvenes y el concepto que tienen de sí mismos (Casullo & Fernández Liporace, 2001). En esta área, la relación con los aspectos emocionales, los alumnos se mostraron en su mayoría con un autoconcepto positivo, así como una buena percepción e integración en el entorno familiar y la relación con sus pares. Sólo se detectó un mínimo porcentaje de alumnos que presentaron indicadores de agresividad e impulsividad en los test proyectivos, y los mismos a su vez cuentan con asistencia profesional externa a la institución para su seguimiento.

Respecto a las elecciones y proyecto de vida en los alumnos, la etapa que están transitando los participantes es importante ya que es la primera vez que se les presentan elecciones de manera formal. En el caso del colegio en donde tuvo lugar el presente análisis, cuenta con dos orientaciones, economía y comunicación. Sin embargo, la institución no trabaja en torno a una orientación vocacional de manera específicamente orientada a la elección entre ambas opciones, lo que representaría un abordaje de la problemática en función del aspecto sincrónico de la orientación vocacional (Rascován, 2003). Su abordaje en este sentido se sintetiza en una sola jornada que se lleva a cabo en la segunda mitad del año, donde los alumnos de séptimo son invitados a las instalaciones de secundaria. Allí les brindan información sobre su metodología de trabajo y las características de las orientaciones que proponen.

En relación a los intereses e inquietudes presentados sobre su futuro académico, los alumnos mostraron un amplio interés por el uso de diferentes dispositivos tecnológicos, TIC (redes sociales, juegos en línea, blogs), en los que ocupan gran parte de su tiempo de ocio.

En cuanto a las principales limitaciones que se presentaron en la realización del presente trabajo, una de las más importantes surge del instrumento utilizado para evaluar habilidades académicas, ya que el mismo no está diseñado para púberes, sino para adolescentes y adultos. Dado que los participantes se encuentran en plena etapa de transición, esto podría significar que los baremos plantean un rendimiento alto para sus capacidades reales, lo que puede explicar los bajos resultados observados.

Otra limitación se da con respecto a la representatividad de la muestra, ya que es preciso señalar que la misma no posee las características para representar la población de las escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; por tratarse de una escuela privada, en donde los alumnos que concurren pertenecen a un grupo social con un poder adquisitivo medio-alto y los padres de éstos, en su mayoría, cuentan con estudios universitarios. Otra salvedad que surge de esta caracterización de la muestra analizada, es que las dificultades académicas que pudieran presentar los participantes están atravesadas por el fácil acceso a intervenciones externas que los alumnos requieran, como pueden ser clases de apoyo extra escolar y consultas con diversos especialistas, variables de las que no se tomó registro en este trabajo.

Una característica de la muestra influye particularmente en la posibilidad de describir la problemática del pasaje al nivel secundario es la continuidad de la relación entre los niños y con el establecimiento. Según los datos obtenidos el 92% de los alumnos indicaron que continuarán sus estudios secundarios en la institución a la que asisten actualmente. Esto

permite hipotetizar que el impacto que significa el pasaje de un nivel educativo al siguiente se verá atenuado por el hecho de seguir compartiendo las actividades con quienes fueron sus compañeros durante buena parte de la educación primaria, en algunos casos durante todo el transcurso de la misma, y en las mismas instalaciones.

Por otra parte, algunos problemas y obstáculos impidieron que se realizara la totalidad de los talleres programados en el plan de trabajo inicial. Esto determinó que no se pudiera realizar suficiente observación del grupo como para aportar datos cualitativos al trabajo.

Asimismo, las respuestas presentadas por los alumnos a las preguntas e ítems del cuestionario dan lugar a otros interrogantes, ya sea porque en los casos de preguntas con opciones limitadas puede pensarse que se hayan perdido alternativas de respuesta no consideradas en el diseño; como, en sentido inverso, las preguntas abiertas incluidas generaran una gran dispersión de las respuestas que hubieran merecido una categorización más productiva en relación con los objetivos de este trabajo. En este sentido, se considera que entrevistas individuales de tipo semiestructurado hubieran aportado información más significativa para la elaboración de un perfil grupal más preciso. Sin embargo, esto hubiera sido difícil de abordar con el tamaño de la muestra elegida y hubiera requerido de una reducción de la misma a través de una selección de casos.

Por lo expuesto hasta aquí, es posible pensar en futuras investigaciones que superen las limitaciones enumeradas. En ese caso se podría estudiar una muestra más representativa de los pre adolescentes residentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, focalizando en un número más reducido de variables con instrumentos más precisos. En el caso de las habilidades académicas, se podría reemplazar el DAT por un instrumento más orientado a la edad de los participantes, especialmente en lo que se refiere a la prueba de razonamiento verbal, para que permita evaluar mejor la capacidad de entender conceptos, de abstraer y generalizar. Aunque se reconoce que debido a la edad de los participantes es difícil encontrar un instrumento diseñado a medida ya que se encuentran en torno del límite entre niñez y adolescencia. También se podría sumar un instrumento que evalúe la capacidad de comprensión lectora y de producción de textos, que son importantes para el rendimiento escolar. En cuanto al aspecto emocional, que fue evaluado a través del cuestionario ad hoc, se podría relevar variables como la inteligencia emocional, con instrumentos adaptados a la población. Con respecto al cuestionario mencionado, cabe aclarar que el mismo se construyó agregando algunos ítems a un cuestionario ya diseñado por la institución, lo que limitó la posibilidad de realizar una evaluación focalizada específicamente en los objetivos de esta investigación, realizando comparaciones en relación al género, autoestima, bienestar

psicológico de los padres, estilos de aprendizaje y otras variables de interés para descubrir matices dentro de la población. En este sentido, el presente trabajo resultó un abordaje exploratorio que permitió conocer algunos intereses y preferencias de los participantes, cuestiones que los preocupan y conflictos emocionales; así como evaluar algunas de sus habilidades y limitaciones en cuanto al desempeño escolar. Esto podría volcarse para planificar actividades de orientación vocacional específicamente diseñadas para quienes están encarando la transición hacia la escuela secundaria. Asimismo, se recuerda que la institución no posee en la actualidad un diseño de este tipo, sino que se realiza una actividad puntual relacionada con las orientaciones que ofrece en el nivel secundario. Desde una perspectiva crítica se podría definir mejor las necesidades que surgen del perfil del grupo y realizar un estudio que analice las relaciones entre las variables observadas en este trabajo, por ejemplo entre los conflictos emocionales y las habilidades académicas o entre éstas y las preferencias que los participantes han manifestado en cuanto a actividades escolares y extraescolares tomando en cuenta el escenario en el que éstos se desarrollan. En algunos casos, lo que se pudo conocer a partir del relevamiento realizado sugiere la posibilidad de focalizar, en los casos en que se considere necesario, en algunos perfiles individuales dentro del grupo de jóvenes. De esa manera se podrían vincular sus particularidades y sus deseos con el perfil del grupo para destacar situaciones particulares que podrían requerir un tratamiento especial en cuanto a la orientación vocacional, abordando la singularidad de la misma. En lo personal la realización de este trabajo significó una experiencia enriquecedora, en tanto permitió tener una mirada diferente respecto del ámbito en el cual la tesista se desempeña y poner en práctica herramientas y aprendizajes adquiridos a lo largo de la carrera.

Una alternativa al proyectarse en el futuro sería la realización de una investigación con la misma muestra cuando estos niños se hayan convertido en jóvenes estudiantes secundarios y otra cuando se encuentren próximo a egresar y la mayoría de ellos estén preguntándose acerca de su vocación y la continuidad de su proyecto de vida. De esta manera se podría evaluar la influencia de las variables consideradas aquí en el desempeño académico de los jóvenes durante el nivel secundario y, fundamentalmente, en el proceso de adaptación que implica el pasaje de un nivel a otro. A su vez se podrían realizar un estudio cualitativo, incluyendo entrevistas individuales que permitan una dimensión singular de los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Aberásturi, A. & M. Knobel (1985). *La adolescencia normal*. Paidós: México.
- Allen, J. P., Hauser, S. T., Bell, K. L., & O'Connor, T. G. (1994). Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in adolescence-family interactions as predictors of adolescence ego development and self-esteem. *Child Development*, 65, 179-194. doi: 10.2307/1131374
- Bandura, Albert (1987). *Principles of behavior modification*. Englewood Cliffs, NJ; Prentice-Hall.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar* (Vol. 4). Buenos Aires: Aique .
- Blos, P. (1971). *Psicoanálisis de la adolescencia*. Mexico D. F.: Joaquin Mortiz.
- Bohoslavsky, R. (1974). *Orientación vocacional. La estrategia clínica*. Buenos Aires: Nueva Vision.
- Brizzio, A., Stover, J., Carreras, M. A. & de la Iglesia, G. (2010). *Adaptación UBA-CONICET de los Tests de Razonamiento Verbal y Abstracto del Test de Aptitudes Diferenciales – Forma T, de Bennet, Seashore & Wesman* (1992). Departamento de Publicaciones, Facultad de Psicología. UBA.
- Castro Solano, A., & Casullo, M. M. (2001). Rasgos de personalidad, bienestar psicológico y rendimiento académico en adolescentes argentinos. *Interdisciplinaria*, 18, 65-85
- Casullo, M.M. & Fernández Liporace, M. (2001). Malestares psicológicos en estudiantes adolescentes argentinos. *Psyche*, 10 (1), 155-162.
- Cibeira, A. S., & Barberis, M. B. (2009). *Jóvenes, crisis y saberes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Crocker J, Sommers SR & Luhtanen RK (2002). Hopes dashed and dreams fulfilled: Contingencies of self-worth and graduate school admissions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28,1275-1286.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2005) (21ª ed.). Madrid: RALE.
- Elder, G. H. (1985). *Life Course Dynamics: Trajectories and Transitions, 1968- 1980*, Ithaca: Cornell University.
- Erikson, E. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Faroh, Alida Cano de. (2007). Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski: ¿Dos caras de la misma moneda?. *Boletim - Academia Paulista de Psicologia*, 27(2), 148-166.
- Fernández Mouján, O. (1986). Psicopatía y adolescencia. En O. Fernández Mouján, *Abordaje teórico y clínico del adolescente* (2 edición). Buenos Aires: Nueva Visión.

- Fierro, A. (1990). Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar [Personality and learning in school context]. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación* (pp. 175 – 182). Madrid: Alianza
- Fowler, J. H. & Christakis, N. A. (2010). *Conectados: el sorprendente poder de las redes sociales y cómo nos afectan*. Madrid: Santillana Ediciones Generales.
- Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica*: Buenos Aires: Del Estante.
- García Martínez, Y., González A. & Zalapa Lua E. (2014). Habilidades, intereses y plan de vida en los adolescentes del bachillerato. *Revista de la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología*, 2 (4) 73 – 79.
- González Pineda, Núñez, J. C., J. A., González Pumariega, S., Roces, C., García, M. & Álvarez, L. (1997). *Cuestionario de Evaluación de Procesos Metacognitivos*. Departamento de Psicología: Universidad de Oviedo
- Gottlieb, A. (1998). Single mothers of children with disabilities: the role of sense of coherence in managing multiple challenges. En H.I. McCubbin, E.A. Thompson, A.I. Thompson y J.E. Fromer (eds.): *Stress, coping and health in families* (189-204). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Greenberger, E., y Sorensen, A. B. (1974). Toward a concept of psychosocial maturity. *Journal of Youth and Adolescence*, 3, 329-358. doi:10.1007/BF02214746
- Herrera Harfuch, María Fernanda; Pacheco Murguía, María Paula; Palomar Lever, Joaquina; Zavala Andrade, Daniela; (2010). La Adicción a Facebook Relacionada con la Baja Autoestima, la Depresión y la Falta de Habilidades Sociales. *Psicología Iberoamericana*, Enero-Junio, 6-18.
- Hirsch BJ y DuBois DL (1991). Self-esteem in early adolescence: The identification and prediction of contrasting longitudinal trajectories. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 53-72. doi:10.1007/BF01537351
- Jozami, M. (2009). *De pasiones y destinos: contribuciones psicoanalíticas a la orientación vocacional*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Koppitz, E. M. (1968/2006). *El dibujo de la figura humana en los niños* (12° ed.). Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Lillo Espinosa, J. L. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, (90), 57-71.
- López Bonelli, A. (1992). *La Orientación Vocacional como proceso*. Buenos Aires: Ateneo.

- López, B. G., Pérez, C. P., Carbonell, B. S., peris, F. S. I., & ROS, I. R. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1), 6.
- Marsh, H. W., y Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163. doi:10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x
- Martínez, R., & Espinar, E. (2012). Adolescentes y tecnologías de la información y la comunicación en España. *OBETS, Revista de Ciencias Sociales*, 7(1), 109-122.
- McCullough, G., Huebner, E. S., y Laughlin, J. E. (2000). Eventos de la vida, autoconcepto, y bienestar subjetivo positivo de los adolescentes. *Psychology in the School*, 37(3), 281-290.
- Menom, V. (2000). Analyzing emotions as culturally constructed scripts. *Journal Cross-Cultural Psychology*, 6 (1), 40-50.
- Merino Gamiño, C. (1993). Identidad y plan de vida en la adolescencia media y tardía. *Perfiles Educativos*, abril-junio.
- Millon, T. (1996). *Disorders of personality*. New York: Wiley & Sons.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2015). Orientación vocacional y escuela secundaria. - 1a ed. ilustrada. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación,. Libro digital, PDF - (Secundaria para todos ; 3)
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2009). *Orientación Educacional Vocacional en séptimo grado*. Buenos Aires: Autor.
- Morduchowicz, R., Marcon, A., Sylvestre, V., & Ballestrini, F. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*. Buenos Aires: FCE
- Moreno, E. & Faletty, R. (2015). *Claves para la evaluación y orientación vocacional. Valores, proyecto de vida y motivaciones*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Obiols, G. & Di Segni de Obiols, S. (1993) *Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, Diciembre-Sin mes, 209-223.
- Piaget, J. (1998). *Introducción a Piaget: Pensamiento, Aprendizaje y Enseñanza*. México: Longman, S.A.
- Ramos, J. y Martínez Tur, V. (1997) Conductas de práctica deportiva y uso de instalaciones. Diferencias en función del tipo de práctica. *Revista de Psicología del Deporte*, 11, 7-20.

- Rascován, S. (2003). Itinerarios vocacionales en el ocaso de la sociedad salarial. En D. Korinfeld. *Discursos y practicas en orientación educativa: intervenciones en los equipos técnicos en la escuela*. Buenos Aires: Noveduc.
- Rascovan, S. (2012). *Los jóvenes y el futuro: Programa de Orientación para el mundo adulto*. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.
- Rascován, S. (2016). *La Orientación Vocacional como experiencia subjetivante*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de hoy.
- Schlemenson, S. & Grunin, J. (2014). *Adolescentes y problemas de aprendizaje: Escritura y procesos de simbolización en márgenes y narrativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Solomon, R. (1978). Emotions and anthropology: The logic of emotional world views. *Inquiry*, 21, 181-199.
- Steinberg I y Morris AS (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Sternberg, R., Wagner, R., Williams, W. & Horvath, J. (1995). Sternberg *American Psychologist*, 50(11), 912-927.
- Trzesniewski KH, Donnellan MB, Mofftt TE, Robins RW, Poulton R y Caspi A (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behaviour, and limited economic prospects during adulthood. *Development Psychology*, 42, 381-390. doi:10.1037/0012-1649.42.2.381
- Vygotski, L. (1930/1983). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal,
- Vygotski, L. (1930/2013). Sobre las funciones psicológicas. En L.S. Vygotski *Obras escogidas* (Tomo I) (pp.71-93). Madrid: Machado Grupo de Distribución.
- Winocur, R. (2012). Transformaciones en el espacio público y privado. La intimidad de los jóvenes en las redes sociales. *Revista TELOS*, 91, 7-27.
- Zeldin, A.L., & Pajares, F. (2000). Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers. *American Educational Research Journal*, 37, 215–246. doi:10.3102/00028312037001215