



Universidad Nacional
de Cuyo

e fe
Editorial



Facultad de Educación
Elemental y Especial

La investigación universitaria sobre Educación: dilemas y prácticas

Daniel Israel. Compilador





***Universidad Nacional
de Cuyo***



***Facultad de Educación
Elemental y Especial***

La investigación universitaria sobre Educación: dilemas y prácticas

**Daniel Israel
Compilador**

eje
Editorial

DATOS DE EDICIÓN:

DIRECTORA DE LA EFE

Mgter. Susana Ortega de Hocevar

DISEÑO DE CUBIERTA Y DIAGRAMACIÓN

Dis. Ind. Analía Vazquez

PROCESAMIENTO LINGÜÍSTICO

Lic. Paola Bruno

Prof. Viviana Gantus

Prof. Paola Rovello

Mgter. María Estela Salvo

EDICIÓN:

Mgter. Susana Ortega de Hocevar

Impreso en Argentina

Queda hecho el depósito que indica la Ley 11.723

@ EFE 2016

Sobremonte 81

editorial@feeye.uncu.edu.ar

5500 – Mendoza – Argentina

Datos de ISBN:

La investigación universitaria sobre educación: dilemas y prácticas / compilado por Daniel Israel.-

- 1a ed. - Mendoza: Editorial de la Facultad de Educación Elemental y Especial, 2016.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-3611-02-5

1. Informes de Investigación. I. Israel, Daniel , comp.

CDD 378.007

ISBN 978-987-3611-02-5



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

Rector:

Ing. Agr. Daniel Ricardo PIZZI

Vicerrector:

Dr. Ing. Jorge Horacio BARÓN

FACULTAD DE EDUCACION ELEMENTAL Y ESPECIAL

Decana

Dra. Mónica Elisabeth CASTILLA

Vicedecana

Lic. Esp. Silvia Graciela MUSSO

Consejo Directivo

Consejeros Profesores

Alicia A. Reparaz

José R. Coronel

Marisa Favier

Mónica Beatriz Soler

Carmen Castro

Silvia Agustina Sosa

Ma. Alejandra Curadelli

Egresados

Ricardo Javier Segura Piozzini

Elisa Carolina Rodriguez

Alumnos

Lía Joana Tomassetti

Apoyo Académico

Sergio M. Euliarte

Escuela Carmen Vera Arenas

Gabriel Marcos Rubio

Secretaria de Investigación y Posgrado

Secretario de Investigación y Posgrado

Dr. Daniel Israel

Directora de Investigación

Mgter. Ana Isabel Torre

Consejo de Investigación

Titulares:

Patricia Chantefort

Fernanda Apaza Sembinelli

Leticia Vázquez

Diego Díaz Puppato

Ana Torre

Susana Ortega de Hocevar

Teresa González

Gabriela Guzmán

Prólogo	
Daniel Israel	9
Primera parte: Contextos y Políticas	
Sección 1. Igualdades e Inequidades	15
La desigual tarea de “elegir” escuelas primarias en Mendoza	
Cristina Romagnoli y equipo	17
Las expectativas de las familias de sectores populares y sus experiencias en la escuela. El caso de una institución educativa de la ciudad de Mendoza	
Magdalena Tosoni, Carolina Maldonado y Sandra Lema	29
Sectores Populares Campesinos y derecho a la Educación: el caso de la Escuela Campesina de la UST de Mendoza	
Becaria: Malvina Argumedo	41
Interacciones entre familias e instituciones de cuidado de niños:	
Instancias de interacción con familias en el ámbito institucional de cuidado y crianza de niños y niñas de 0 a 4 años, de la provincia de Mendoza	
Becaria: Paula Santoni	55
Sección 2. Inclusiones y Exclusiones	63
Cooperar y compartir: un modelo de convivencia escolar	
Verónica Martínez y Lourdes Gómez	65
Los niños de Nivel Inicial y la Lengua de Señas	
Beatriz Pellegrini y Ana Sisti	71
Sección 3. Proyectos e Impactos	83
Educación y salud. Obesidad y sobrepeso en niños escolarizados del gran Mendoza: desafíos para la promoción de la salud	
Adriana Vilapriñó y equipo	85
La sexualidad juega a la escondida. Obstáculos para la implementación de la Ley 26150 en la escuela primaria Carmen Vera Arenas	
Silvia G. Fernández y María Eugenia Basco	103
Departamentalización de la UNCUYO. ¿Utopía o realidad?	
Ana H. Recabarren y equipo	117

Segunda parte: Saberes educativos: entre la teoría y la práctica

Sección 1. Competencias y desarrollo 125

Problemáticas del desarrollo lingüístico infantil: la evaluación como estrategia preventiva
Cristina Elisabeth Gutiérrez 127

La comprensión visual-verbal. Una habilidad difícil de evaluar
Becaria: Beatriz Podestá 143

Desarrollo de la motricidad global de los niños/as de 0 a 3 años
Patricia Inés Lacerna y Fanny Llobel 157

Hacia una psicología de la lectura literaria
Daniel Israel 175

La creatividad en la escolaridad primaria
María Luisa Porcar Gómez y equipo 183

¿Nuevas tecnologías, Nuevas Cogniciones?
María Fernanda Ozollo 195

Sección 2. Didácticas y Recursos 205

Interacciones verbales y argumentación en aulas de la escuela primaria
Susana Ortega de Hocevar y Ana Torre 207

Ciudadanía, trabajo y conflicto: experiencias didácticas para abordar “temas controvertidos” en la escuela
Delia Albarracín y equipo 225

Expresiones de Juego y Arte en el Nivel Inicial
María Eugenia Peralta 239

Actitud hacia la Matemática en alumnos universitarios
Ana M. Repetto y equipo 249

Las estrategias didácticas accesibles para alumnos con discapacidades sensoriales
María Alejandra Grzona y equipo 263

Estrategias didácticas integrales y su implementación en el aula universitaria
Eliana Angela y equipo 273

Lengua de Señas Argentina: registro lexicográfico digital
Ana María Sisti 289

Programa para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje
María Isabel López - Irma Graciela Miranda 301

Reseña bibliográfica del libro: “Una Teoría Sistemática de la Argumentación: la perspectiva Pragmadialéctica” (2011) de Frans van Eemeren y Rob Grootendorst
Eliana Mateos 315

Tomar como objeto de estudio a la “Educación” supone la configuración de un campo pluridisciplinario, de una aplastante diversidad, repleto de contradicciones y dilemas. Su pretendida homogeneización a partir de un rótulo como “investigaciones educativas”, no resulta tranquilizador. Como estrategia nominalista, colabora, es cierto, en el agrupamiento de prácticas de muy diverso tenor. Mediante este agrupamiento se pretende construir, y sobre todo *administrar*, una esfera del saber humano: la educación. Sin embargo, a poco de indagar observamos que esa pretendida unicidad estalla en una compleja multiplicidad, no sólo de objetos, marcos teóricos o de métodos, sino de conflictos, intereses y lógicas.

La administración de la investigación tiende a homogeneizar esas diferencias en aras de constructos muy abstractos tales como “comunidad científica” y de prácticas muy concretas, repletas de congresos y *papers*: sistemas tecnócratas para la medición y cuantificación de la “eficacia y eficiencia”, tomados como valores axiomáticos del rendimiento de un sistema de investigación. Sólo si se mide se valida: esto es en esencia lo que algunos autores denominan “cuantofrenia”.

Hoy parece necesario recordar que las disciplinas, no existen solo como meros descriptores temáticos, que permiten clasificaciones y organizaciones. Por el contrario, cada una remite a un campo articulado por valores, prácticas y convenciones que les son propias. Indiscutiblemente, cada una tiene su historia, repleta de tensiones. Y cada una propone modelos de recepción y transferencia del conocimiento logrado, algo que la administración de la investigación suele desconocer.

Así, la cuantofrenia rompe esa especificidad: la sacrifica en pos de remozados índices de eficacia que, validados como premisas, intentan, mediante su pretendida universalización, ordenar un conjunto de prácticas disímiles y homogeneizar los modos de transferencia del saber obtenido.

De esta situación provienen las contradicciones que presenta la investigación universitaria en la Universidad Pública argentina actual. La investigación, uno de los pilares del quehacer universitario, se encuentra hace tiempo bajo un sistema de doble comando (Ministerio de Educación/MinCyT). Una de las consecuencias de esta política es la de generar una situación diferenciada respecto de la práctica investigadora: entiéndase por esto la manera implícita de conceptualizar la práctica de la investigación, sus modos impuestos como legítimos, sus maneras de transferencia y articulación, sus jerarquías disciplinares y sus tecnocracias. Por supuesto, esto tiene fuerte incidencia en la configuración de los actores principales, sean los “investigadores de carrera” o bien los actores cobijados bajo la borrosa figura del “docente-investigador”, surgida a partir del Programa Nacional de Incentivos para Docentes Investigadores (Decreto 2427/93), aún en vigencia (y cada vez menos “incentivador”). Este doble sistema intenta, sin embargo, aplicar una misma lógica para la evaluación de las prácticas investigadoras, midiendo con la misma vara a aquellos que se dedican

prioritariamente a la investigación y a aquellos, los “docentes-investigadores” que reparten su tiempo entre las funciones propias de la vida universitaria: docencia, extensión, investigación y gestión. El sistema reproduce diferencias y desigualdad de oportunidades porque obvia considerar las características intrínsecas de la función de cada uno de los actores, el tiempo consagrado a la actividad de investigación, y sobre todo, las diferentes intencionalidades con la que se realiza la práctica de investigación.

De este contexto específico, con sus virtudes y defectos, es muestra este libro. El volumen que compilamos presenta los resultados de investigaciones realizadas en un contexto institucional: la Facultad de Educación Elemental y Especial (FEEYE), de la Universidad Nacional de Cuyo durante el bienio 2011-2013 y son resultado de los proyectos subsidiados por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la misma Universidad a partir del Programa de Incentivo a Docentes Investigadores o subsidiados por la unidad académica. De su lectura se pueden colegir, a pesar de la amplia diversidad de las temáticas abordadas, una serie de constantes, que hemos expresado en forma de dilemas. Como una suerte de radiografía de toda la producción aquí publicada, pueden servir como diagnóstico y estado de la cuestión de la situación de la investigación educativa en el contexto caracterizado en las líneas que preceden.

Un primer dilema que encontramos concierne al estatus epistémico conferido a la investigación educativa. ¿Cómo plantea su trabajo el docente-investigador del campo educativo? ¿Cómo relaciona ese trabajo con su formación disciplinar y con las otras funciones de la docencia universitaria? ¿Cómo selecciona sus métodos y dónde se inserta al seleccionarlos? ¿Se trata de un tipo de investigación aplicada, que consiste en “bajar” a la realidad educativa desarrollos teóricos provenientes de las diferentes disciplinas? O, por el contrario, ¿es una esfera de conocimiento que lee teórica y críticamente las problemáticas que provienen de la práctica educativa? ¿Se trabaja desde las disciplinas para la Educación o desde la Educación para las disciplinas? ¿De qué manera la elección realizada modifica la posición del docente-investigador como actor simultáneo de ambas esferas? ¿Qué ventajas y qué desventajas surgen de cada posición?

El segundo dilema remite a la construcción de la intencionalidad de la investigación educativa en nuestro contexto: ¿cómo resulta configurada, a partir del trabajo de investigación, la funcionalidad de sus resultados? ¿Dentro de qué disciplinas o campo de acción de la compleja realidad educativa encuentra cada investigación el sentido de su aporte? ¿Cuáles son las estrategias para la construcción del objeto de investigación dentro del imaginario imperante? ¿Cuáles son las tácticas que desarrollan los investigadores para satisfacer el doble comando de dar respuesta a las necesidades y problemáticas del contexto y, al mismo tiempo, cumplir con los requisitos impuestos por la cuantofrenia? ¿Qué lógica del trabajo del docente-investigador emana de sus productos?

Un tercer dilema parece involucrar el problema de la transferencia de los resultados. Este libro forma parte de una serie de compilaciones de la producción institucional

en investigación. Se trata de una práctica ya de larga data, institucionalizada como una forma de transferencia de los resultados obtenidos. Según las condiciones actuales, parece una práctica caduca y poco ventajosa, puesto que las exigencias en torno a este ítem se han “homogeneizado” en la administración de la investigación del Programa de Incentivos, de manera contraria a las posiciones expresadas por esta comunidad de docentes-investigadores de Educación. Podemos caracterizar el dilema de la transferencia a partir de esta serie de preguntas: ¿quiénes son los destinatarios/beneficiarios de nuestras prácticas de investigación? ¿Cuáles serían los medios idóneos para difundir estos resultados entre los destinatarios? ¿Deben nuestras investigaciones satisfacer necesidades del contexto inmediato o bien destinar sus indagaciones a la “comunidad científica”? ¿Cuáles serían los formatos más ventajosos o apropiados respecto de la coyuntura para realizar la transferencia? Las respuestas a este cúmulo de preguntas son también múltiples y el lector podrá visualizarlas en la lectura de los artículos que forman parte de la compilación. Cada uno de los aportes concreta de alguna manera una versión del imaginario a partir del cual los docentes-investigadores de la FEEYE han plasmado su quehacer y configurado una imagen radiográfica de su labor. Sirvan las presentes líneas para colaborar en su clarificación, en su crítica y en su perfeccionamiento.

Estructura del libro

De la conjunción de estos dilemas surge la estructura del presente libro. Hemos elegido articularlo en dos partes, con sus respectivas secciones, según los criterios que explicitamos a continuación.

En la Primera parte, titulada **Contextos y políticas**, presentamos las contribuciones que han generado su objeto de investigación a partir del impacto de políticas específicas vinculadas con el orden educativo y/o social.

La Sección I de esta parte se denomina **Igualdades e Inequidades**. La sección tiene como denominador común la preocupación sobre las interacciones entre políticas educativas, instituciones escolares y trayectorias sociales familiares, especialmente de sectores populares. Se abre la sección con el artículo de Cristina Romagnoli y equipo, que aborda la compleja trama conformada por la política educativa, las prácticas escolares y las trayectorias sociales familiares e individuales al momento de seleccionar una escuela primaria. En el siguiente artículo, Magdalena Tosoni, Carolina Maldonado y Sandra Lema presentan, a partir de un estudio de caso, las demandas de educación y cuidado de las familias de sectores populares. Malvina Argumedo propone un estudio sobre la Escuela Campesina, implementada a partir de un proyecto de la Unión de Trabajadores Rurales sin Tierra. Cierra la sección una propuesta de análisis sobre las interacciones entre familias e instituciones de cuidado de niños de 0 a 4 años de la provincia de Mendoza, firmado por Paula Santoni.

En la Segunda Sección, titulada **Inclusiones y Exclusiones**, se presentan una serie de investigaciones cuyo núcleo de interés se vincula con la teoría y la práctica de la

inclusión educativa y social en diferentes ámbitos educativos. El artículo de Verónica Martínez y Lourdes Gómez, integrantes del equipo de Benito Parés, se centra en la necesidad de tener en cuenta el trabajo cooperativo en el ámbito educativo institucional como un factor de mejora del clima institucional. Por su parte, Beatriz Pellegrini y Ana Sisti relatan la experiencia inclusiva de enseñar Lengua de Señas como segunda lengua en salas de 4 y 5 años de la Escuela Carmen Vera Arenas.

Una Tercera Sección, **Proyectos e impactos**, de tono más variado, intenta presentar diferentes problemáticas que atañen a la vida institucional educativa y sus modos de organización, como así también a la interrelación entre promoción de la salud, calidad de vida, sexualidad y escuela. El artículo de Adriana Vilapriñó y equipo se preocupa por el tema del sobrepeso infantil a partir de un análisis de la legislación vinculada, las estrategias de consumo de familias de sectores medios y populares y los desafíos que la escuela debería afrontar como espacio clave para la promoción de la salud. Por su lado, Silvia Fernández y María Eugenia Basco indagan, a partir de un estudio de caso, los obstáculos más frecuentes para implementar con éxito la ley de Educación Sexual Integral. Como cierre, Ana Recabarren y equipo ofrecen, desde una postura sistémica, una mirada crítica sobre las políticas de gestión y la Departamentalización en la Universidad Nacional de Cuyo.

En la **Segunda Parte** del libro, denominada **Saberes entre la Teoría y la Práctica educativas** incluimos aquellos aportes que generan sus objetos y propósitos de investigación desde miradas encuadradas disciplinarmente pero con el fin de proyectarlos en la realidad educativa.

Su primera sección se designa **Competencias y Desarrollo**. Este apartado contiene los aportes centrados en describir y caracterizar el desarrollo y las competencias sobre diversas áreas, con el objeto de optimizar la formación profesional del docente y posibilitar una mejora en sus prácticas. El artículo de Cristina Gutiérrez que encabeza la sección demuestra la importancia de la evaluación fonológica y morfosintáctica para detectar posibles problemas de lenguaje en el Nivel Inicial de la Educación común. A continuación, el trabajo de Beatriz Podestá aporta argumentos cuali y cuantitativos para validar un instrumento de medición de la comprensión viso-verbal, el Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales con el propósito de que sirva como instrumento valioso de medición de una competencia poco estudiada. Patricia Lacerna y Fanny Llobel muestran resultados de un estudio que permite describir el saber hacer que poseen los docentes respecto del desarrollo de la motricidad global libre y autónoma de niños y niñas en sus primeros tres años de vida. Daniel Israel caracteriza en su artículo, los procesos cognitivos que tienen lugar durante la lectura de narraciones literarias, con el fin de obtener un modelo de esa competencia. A continuación, María Luisa Porcar y equipo aportan luz sobre los procesos y factores psico-sociales que influyen en la creatividad, ámbito poco conocido en la formación docente. Por último, María Fernanda Ozollo reflexiona sobre la re conceptualización de la práctica docente en el escenario de las tecnologías digitales a partir de un estudio de las representaciones sociales de un grupo de docentes de secundaria.

A la sección que cierra esta compilación la hemos denominado ***Didácticas y Recursos***. En ella encontramos estudios dedicados a aislar variables y procedimientos que enriquecerían la práctica áulica para el desarrollo de diferentes competencias en poblaciones vinculadas tanto con la educación común como especial. Abre este apartado el trabajo que firman Susana Ortega de Hocevar y Ana Torre en el que demuestran empíricamente cuán favorecedor resulta para el desarrollo de la competencia argumentativa la interacción verbal áulica con el docente y con pares más competentes. Delia Albarracín y equipo describen en su trabajo la experiencia conjunta de docentes-investigadores y maestros de primaria en la construcción de experiencias didácticas referidas a “temas controvertidos”, con el objeto de incidir en la praxis democratizadora de la ciudadanía. María Eugenia Peralta caracteriza la “textura lúdica” de las estrategias didácticas de docentes de Nivel Inicial. Ana Repetto y equipo se ocupan de relevar, mediante un diseño metodológico cuali-cuantitativo, las actitudes hacia la Matemática en alumnos de Primer año de la FEEYE. Por su parte, la labor de Alejandra Grzona y equipo se dedica a evaluar el impacto de un programa de formación sobre estrategias didácticas y accesibilidad para alumnos con discapacidades sensoriales en graduados de profesorado especiales de la FEEYE. Eliana Angela y equipo examinan el mismo programa para evaluar de qué manera se favorece la práctica educativa integral. Ya casi en el cierre, Ana Sisti destaca la necesidad de profundizar en conceptos específicamente lingüísticos para enriquecer la construcción de su Diccionario Digital de Lengua de Señas. María Isabel López e Irma Graciela Miranda describen un Programa de Mediación Pedagógica que favorecería la desautomatización y promovería la construcción de valores y actitudes tales como la flexibilidad, la apertura y la reflexión permanente. El libro cierra con una reseña a cargo de Eliana Mateos sobre el libro de Frans van Eemeren y Rob Grootendorst “*Una Teoría Sistemática de la Argumentación: la perspectiva Pragmadialéctica*”, reseña que es fruto de su trabajo como becaria en el proyecto dirigido por Susana Ortega de Hocevar.

A modo de cierre, deseo brindar un reconocimiento, ya con mi gestión finalizada, a las autoridades de la Facultad por la posibilidad de conducir esta Secretaría. A los docentes-investigadores, el personal de apoyo, y los becarios alumnos y graduados por el trabajo realizado. Mi sincera gratitud a los miembros de los dos Consejos de Investigación que presidí durante mi gestión. Mi agradecimiento, en fin, a todos aquellos que de manera sacrificada, en condiciones no suficientemente propicias, creativa y abnegadamente coincidimos en trabajar por el bien común de superar las limitaciones y mejorar la educación pública en nuestro contexto provincial y nacional desde nuestro rol de docentes-investigadores.

Dr. Daniel Israel
Secretario de Investigación y Posgrado
(2011-2016)
Facultad de Educación Elemental y Especial
Universidad Nacional de Cuyo

LA DESIGUAL TAREA DE “ELEGIR” ESCUELAS PRIMARIAS EN MENDOZA¹

No es posible comprender la producción social de la miseria si no se entienden los mecanismos de producción social de la riqueza, aspectos que en el campo educativo adquieren particular relevancia.

Pablo Gentili (2011)

Cristina Romagnoli y equipo

Resumen

En distintas investigaciones hemos dado cuenta de la segmentación del sistema educativo mendocino, de la existencia de circuitos diferenciados. En el presente trabajo acompañamos a las familias de distintos sectores sociales en la tarea de “elegir” escuelas primarias. Abordamos los polos de las desigualdades sociales y educativas en Mendoza, indagamos sobre la caracterización de las familias, sus búsquedas, expectativas y las ofertas institucionales para cada sector; sobre las propuestas socializadoras de las diferentes escuelas y cómo se vinculan con los distintos/ desiguales estilos de vida. En definitiva damos cuenta cómo se articulan las estrategias educativas con las otras estrategias de reproducción familiar (salud, alimentación, trabajo, vivienda, sucesión) y oferta educativa institucional.

Seleccionamos dos tipos de instituciones educativas según el origen social de su matrícula (sectores populares y sectores altos), la oferta educativa institucional, el tipo de gestión y el lugar dentro del sistema educativo mendocino.

Registramos los mecanismos por los cuales las elecciones familiares se van delineando en la medida que se encuentran escuelas que resuelven problemas y las instituciones escolares van reconfigurándose buscando dar respuestas a estas búsquedas. Finalmente al comparar con instituciones de otros momentos históricos se evidenció el lugar del Estado y de las políticas públicas en esta trama.

Palabras claves: Desigualdad social y educativa- Estrategias de reproducción familiar- Sistema educativo- Política educativa.

INTRODUCCIÓN

El equipo, en distintas investigaciones, ha dado cuenta de la segmentación del sistema educativo mendocino y de la existencia de circuitos diferenciados: *Esto es para mí, las elecciones escolares de los sectores populares (2005-2007), Desigualdades sociales y educativas en las “elecciones” y los recorridos escolares (2007-2009)*. En ellas pudimos

¹ Corresponde al proyecto de investigación De la casa a la escuela. Instituciones escolares y familias diferentes/desiguales. (SECYT. Pdo: 2011-2013). Directora: Cristina Romagnoli. Co Directora: Magdalena Tosoni. Equipo: Teresa Leonor González, Nuria Maldonado, Carolina Mazza, Victoria Rouselle, Sandra Lema y Jorge Asso. Becarias: Malvina Argumedo y Daniela Gramajo. Colaboradoras: Yemina Gioia, Natalia Croce y Pilar Pereiro.

visualizar cómo se construyen las “elecciones” escolares de los jóvenes teniendo en cuenta la trama conformada por la política educativa, las prácticas escolares y las trayectorias sociales familiares e individuales. En la última investigación realizada, *De la casa a la escuela. Ingresos diferenciados al nivel primario en un sistema educativo desigual (2009-2011)*, abordamos la relación familias y escuelas en tres establecimientos: uno que atendía a sectores populares, otro a sectores medios bajos y el tercero a sectores medios altos. Reconocimos que los padres de sectores populares “eligen” la escuela primaria atendiendo la cercanía al domicilio y si bien aceptan la oferta pública de educación cuestionan sus falencias. Las familias de sectores medios, que en algún momento ocuparon posiciones sociales con prestigio y reconocimiento social, nos referimos a profesionales y pequeños propietarios, buscan asegurar una reproducción exitosa del capital cultural familiar. Las familias de sectores medios altos buscan instituciones escolares que garanticen a sus hijos la socialización entre iguales y el desarrollo personal. Concluimos en la necesidad de abordar los polos de las desigualdades sociales y educativas en Mendoza, utilizando las siguientes preguntas como guías de nuestro trabajo: *¿cuáles son las características de las familias más empobrecidas de clases populares?, ¿cuáles son las características de las familias de clases medias altas?, ¿cuáles son las propuestas socializadoras de las diferentes escuelas y cómo se vinculan con los estilos de vida de los sectores populares y de las clases medias altas?, ¿cuáles son las demandas de las familias de sectores altos y las demandas de las familias más empobrecidas de los sectores populares a las escuelas? y ¿cómo se articulan las estrategias educativas con las otras estrategias de reproducción familiar (salud, alimentación, trabajo, vivienda, sucesión) y oferta educativa institucional?*

La metodología utilizada es el estudio de casos múltiples (Neiman y Quaranda, 2007). Seleccionamos dos tipos de instituciones educativas según el origen social de su matrícula: sectores populares y sectores altos, la oferta educativa institucional (currículo, comedor, idiomas, gabinetes psicopedagógicos, campo de deportes, etc.), el tipo de gestión (pública o privada) y el lugar dentro del sistema educativo mendocino. Luego realizamos entrevistas en profundidad a padres y directivos. Posteriormente identificamos los núcleos de sentido en las entrevistas y los documentos escolares que reinterpretemos desde nuestras categorías teóricas.

Nos propusimos como objetivo general: “Describir la relación dialéctica entre las condiciones objetivas ofrecidas por el sistema educativo, las instituciones, los comportamientos escolares naturalizados y las representaciones sobre la educación de las familias que contribuyen a reproducir las desigualdades sociales y educativas.”

A fin de presentar los hallazgos de nuestra labor de investigación hemos preparado cuatro apartados. En el primero presentamos el marco teórico general que se fue construyendo en forma espiralada en la relación teoría-realidad; en el siguiente profundizamos sobre las particularidades de las clases medias y altas y las características que asumen las escuelas de gestión privada destinada a estos sectores. En los dos

apartados siguientes se abordan los resultados sobre los sectores populares, en uno de estos avanzamos en caracterizar las familias y sus búsquedas escolares y, en el último, presentamos una comparación de la actual oferta educativa con la que fuera su marca de creación.

1. Mirada teórica de la realidad socioeducativa

Abordamos las familias de sectores populares y altos en sus diferentes configuraciones: nucleares, monoparentales, extendidas, ensambladas, entre otras (De Jong, 1999). Nos interesa tomar distancia de los arbitrarios culturales vigentes que descalifican a las familias de sectores populares y ponderan el modelo de las familias de sectores altos como universal. Buscamos entender las relaciones entre tipos de familias, condiciones de vida, educación y reproducción social de las desigualdades. Consideraremos las transformaciones en los diferentes y desiguales ámbitos familiares, en particular la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, el papel de la escuela y el Estado en la problemática del cuidado infantil de los sectores más pobres (Jelin, 2010).

Estudios recientes dan cuenta, por un lado, de las transformaciones culturales en los sectores populares tales como el predominio de la fuerza, las jerarquías y la familia como eje de la vida cotidiana (Miguez y Semán, 2006) y los procesos de inscripción territorial y socialización ligados a la inestabilidad y desprotección (Merklen, 2010). Por otro lado, muestran los diferentes estilos de vida en las clases altas: uno más internacional y competitivo y otro anclado en la tradición (Tiramonti y Ziegler, 2008 y Gessagui, 2012). A fin de comprender los diferentes y desiguales estilos de vida de las familias y sus demandas a las escuelas apelamos a los conceptos de *habitus de clase*, *violencia simbólica*, *estrategias de distinción* y *sistema de las estrategias de reproducción: educativas, de alimentación, de salud, vivienda, sucesión (transmisión del capital heredado)*, entre otras (Bourdieu, 1979, 1997, 1999).

Para caracterizar la oferta educativa desigual consideramos al sistema educativo mendocino como un espacio de relaciones de oposición entre las escuelas donde el Estado alienta la competencia por el acceso a recursos y para atraer matrícula con mayor capital cultural, económico y social. Para ello utilizamos los conceptos de Bourdieu (1979) de: *espacio social*, *espacio de las instituciones educativas*, *capital cultural*, *acciones pedagógicas*, *acciones escolares*, *arbitrarios culturales* y *autoridad pedagógica*. La categoría de *circuito educativo*, entendido como los desiguales recorridos escolares, realizados por los distintos sujetos sociales según el lugar ocupado en el territorio, en la estructura ocupacional y social y en el sistema educativo será de particular relevancia para dar cuenta de la articulación entre la oferta socializadora escolar y las características de las familias.

Frente a planteos teóricos que afirman que la escuela ha perdido capacidad de conformar subjetividades (Duschatzky, 2003, 2007), partimos del supuesto que las instituciones educativas contribuyen a socializar de manera diferente a los individuos según su origen social, y que es necesario considerar qué esquemas de percepción y

apreciación y qué formas de actuar incorpora cada sector social durante el proceso de escolarización (Tenti Fanfani, 2003).

2. Las clases medias y altas: búsqueda de semejantes o de hacerse semejantes

Gonzalez, Teresa Leonor; Romagnoli, María Cristina y Rousselle, Victoria

Realizaremos un breve recorrido sobre las diversas posiciones teóricas respecto a las propuestas socializadoras de las escuelas a las que asisten las clases medias altas. Al respecto Dubet (2012) sostiene: “Es por la educación mucho más que por la simple transmisión de las herencias y de las fortunas que se producen y se reproducen las estructuras sociales [...]” (p. 14). El autor anticipa así que frente a la fuerte crisis, las clases medias confían en el éxito escolar de sus hijos para sortear las dificultades económicas. Desde otro lugar, Heredia (2012) afirma: [...]el reclutamiento educativo se ha ido volviendo más excluyente pero no por el “racismo de la inteligencia” (como afirma Bourdieu) sino por el “racismo del dinero” (aunque) el reino del mercado está lejos de garantizar la cohesión de los “elegidos” (Heredia, 2012, p.292).

Otras perspectivas sostienen que se trata de una marca de Distinción Social. De Riz (2009) afirma que en la Argentina las clases medias históricamente, antes que definirse “por una posición social en el proceso productivo o en la escala de ingresos, o en el nivel educativo, es la condición de movilidad lo que las distinguía, el horizonte de un futuro mejor. Hoy el futuro es una amenaza” (p.20).

Desde nuestra perspectiva sostenemos que bajo las condiciones estructurales que viven las sociedades contemporáneas, las instituciones educativas contribuyen a socializar de manera diferencial a los individuos según su origen social (Tenti Fanfani, 2003); este proceso se produce en la trama de las formas que asume la composición del capital, los esquemas de disposición percepción y apreciación y las maneras de actuar que incorpora cada sector social durante el proceso de escolarización.

El sector social que analizamos es caracterizado como “los ganadores” de las clases medias, tomado desde una perspectiva histórica a partir de los 90 “compuesto por personal calificado, profesionales, intermediarios estratégicos, asociados al ámbito privado en gran parte vinculados a los nuevos servicios” (Svampa, 2005, p. 138 y 139); y continua la autora, que apuntaron a “la búsqueda de la distancia”. Esto propicia el crecimiento del mercado privado educativo y la diferenciación dentro del mismo, se van conformando patrones de conducta que refuerzan la fragmentación del sistema (Del Cueto 2004). Nombrado por Cohen como “apareamiento selectivo” (Del Cueto, 2007, p. 78), es decir, que los lugares de socialización escolar se constituyen en espacios en donde la asociación se realiza de manera selectiva. Nuestra evidencia muestra que la *semejanza buscada es diferencial*: mientras que para algunos hay una búsqueda de ser semejantes, para otros, el ser semejante es un deseo.

En este sistema educativo desigual nos adentramos en las búsquedas que hacen los sectores medios altos en la provincia de Mendoza, al entender que desde los problemas de la seguridad, los horarios laborales de los padres, el cuidado de los niños, la cotidianidad, la alimentación hasta la inseguridad en el mundo laboral con cambios permanentes son claramente temas que se le pide a la escuela que resuelva. En el caso que nos ocupa, lo hace potenciando los rasgos del estilo de vida buscado por estos sectores, propiciando sus valores, una red de refuerzo entre lo que requiere la familia y lo que propone la escuela. En lo referente a la oferta de la educación privada, Feldfeberg (2003) indica que "... la novedad - a partir del 2000- radica en el surgimiento de instituciones privadas que se constituyen como respuestas institucionales al proceso de polarización social" (Feldfeberg, 2003, p.21). Van definiéndose perfiles de escuelas, con climas educacionales distintos, con programas distintos, prefigurando las poblaciones que asisten a esta.

Fuimos relevando la forma que asumen las repercusiones de los cambios sociales en el menú de ofertas educativas de las escuelas privadas y en las búsquedas familiares para buscar como orientan su pesquisa. Algunos hallazgos merecen focalizar la atención:

- Frente a un mundo calificado por los entrevistados como "engullidor, pleno de incertidumbre e inseguridad" se busca hacer la diferencia, se busca el inglés como prioridad, los viajes que faciliten los encuentros entre "semejantes" y un ajuste que se pretende casi perfecto entre las maneras de ser de la escuela y la distinción deseada por el grupo.
- Frente a una sociedad desigual, el encuentro con la pobreza se prepara desde una posición de *clase visitante, protegida y dadora*, que ofrece una imagen diferencial del clásico voluntariado y más cercana a experiencias generadas desde la responsabilidad social empresaria. Se enseña en la escuela - es parte del diseño curricular- y se contiene, se sostiene y se asiste a los alumnos con un grupo de profesionales - psicopedagogos, psicólogas, docentes, etc.
- Frente a ese mundo, está la búsqueda de escuelas que puedan asegurarles a los chicos *las herramientas y la capacidad de enfrentarse a este*. Esas herramientas transmutan en *capacidades naturales individuales con las que se nace y se hacen así mismos*, son las que los van a *distinguir*. Distinción, sin embargo, con fuerte protección y en abstracción de las condiciones materiales y simbólicas que la explican.
- Frente a un *mundo que te come*, la clase media alta mendocina parece buscar su *distinción* con una vida familiar en los espacios cerrados (no solo countries). Parte de esta clase media alta busca su proyección en Buenos Aires, lo que nos remite probablemente al estudio de los "excluidos del interior" (Bourdieu, 1999).
- Búsquedas de escuelas que aparecen *casi hechas a medida*, en cuyo vertiginoso recorrido los niños hacen fuertes experiencias de cambio y recambio escolar, jornadas

escolares muy extensas, altas exigencias académicas, un importante cuerpo de profesionales - psicólogos, psicopedagogos, profesores, médicos, etc.-, gran cantidad de actividades extraescolares: taekwondo, danza árabe, arte, deporte. . . más inglés².

Una historia que fue cambiando desde los abuelos en escuelas y universidades públicas hasta hijos y nietos haciendo todo el recorrido desde el nivel inicial en escuelas y facultades privadas. Las fronteras entre lo público y lo privado se refuerzan, se complejizan y se opacan. Cambios en la socialización de las escuelas y en los estilos de vida de estos sectores implicaron nuevas formas de articulación, nuevas búsquedas ante nuevas realidades que consoliden las posiciones adquiridas o que ofrezcan posibilidades de consolidarlas.

3. Sectores populares: asistir a una escuela estigmatizada, ¿quién elige?

Maldonado, Nuria; Mazza, Carolina; Tosoni, Magdalena y Lema, Sandra

Con el objeto de caracterizar la oferta educativa para los grupos más pobres de los sectores populares seleccionamos una escuela de gestión pública localizada en la ciudad de Mendoza y que cuenta con albergue y jornada extendida. En este apartado intentamos describir cuáles son las características de las familias más empobrecidas de los sectores populares; cuáles son sus demandas hacia la escuela y cómo se articulan las estrategias familiares con la oferta educativa institucional. Qué plantea la familia hacia la escuela, en términos de cuidado y cuál es la propuesta socializadora que esta ofrece. Elegimos una institución albergue porque entendíamos que las familias más pobres de la ciudad de Mendoza enviaban sus hijos allí debido a su oferta de alimentación y cuidado. Asimismo, puesto que diferentes organismos como juzgados y la DINAF³ derivan a niños a la misma, desde el sentido común es considerada como la última opción antes del abandono. Cuando comenzamos esta investigación considerábamos que las familias elegían la escuela privilegiando la atención y la asistencia. Posteriormente a partir de las entrevistas a padres, directivos y trabajadores sociales advertimos que valoran los aprendizajes.

El análisis de las entrevistas nos mostró que los padres presentan diferentes características que asociamos a la distinción de Noel (2011) de sectores populares “tradicionales” y “emergentes”, por lo cual sus expectativas y valoraciones son diferentes. Los primeros aspiran a que sus hijos completen la educación media e incluso vayan a la universidad, valoran la calidad educativa que brinda la escuela y aprecian la jornada extendida porque contiene a los niños y los protege de los riesgos de vivir en barrios conflictivos. Por otro lado, los sectores populares “emergentes” valoran la enseñanza y la comparan con la escuela del barrio donde los docentes

² Referimos a que el inglés es parte de los Diseños curriculares escolares en el marco de la jornada escolar, al que se le agrega el inglés también en los horarios extraescolares.

³ La Dirección de Niñez, Adolescencia y Familia (DINAF) depende de la subsecretaría de Desarrollo Social y DD HH del Gobierno de Mendoza y es el Órgano Administrativo para la aplicación de la Ley 26.061.

faltaban y los chicos no tenían clases, aprecian que aprendan cocina y oficios, consideran la alimentación y la atención de la salud como muy importantes.

Reconocimos que las demandas de los padres a la escuela giran en torno al cuidado y también a la calidad educativa. Estos requerimientos se explican porque las familias presentan diferentes estrategias de reproducción. En primer lugar la práctica educativa de enviar los hijos a la escuela albergue se integra a estrategias laborales, ya que la jornada extendida de 10 horas le permite a los padres trabajar mañana y tarde; en segundo lugar se combina con estrategias de educación de los adultos puesto que alguno de los padres trabaja y continúa con estudios secundarios o terciarios; en tercer lugar se articula con estrategias de cuidado, debido a que la madre está enferma o un hermano presenta problemas de salud o viven en un barrio “inseguro” por la presencia de drogas y violencia. Finalmente, hay familias en las cuales interviene un juez estableciendo que los niños estén internados en la escuela durante la semana por lo cual esta práctica se relaciona con estrategias de mantenimiento de la unidad familiar.

Las entrevistas a los padres muestran que están conformes con el cuidado y los aprendizajes que reciben los niños. Las condiciones sociales que posibilitan esta conformidad son la disponibilidad de recursos materiales que posee la institución a través de programas específicos o fondo fijo escolar pero, sobre todo, de la infraestructura heredada de otra etapa histórica donde el Estado suministraba de manera directa cuidado a los sectores más pobres y del esfuerzo de los docentes por conservar el mandato originario de atender y educar a los hijos de trabajadores.

4. Una escuela de sectores populares: entre el cuidado y la educación

Magdalena Tosoni y Sandra Lema

Debido a que la oferta educativa de la institución elegida se explica por ser producto de otro proyecto educativo y social (1945-1955), en este apartado abordaremos los servicios educativos que brindaba en sus orígenes a fin de comprender la relación entre niñez, educación, cuidado, familia y Estado. La comparación de los servicios brindados en esa época y en la actualidad nos sirve para analizar los cambios en la relación entre familias y Estado.

A partir de situarnos en el contexto en el que se creó la escuela albergue en la Ciudad de Mendoza, en 1953, concluimos que el Gobierno justicialista delineó ciertas políticas específicas de la infancia porque pensó a las nuevas generaciones dentro de un proyecto nacional e implementó una educación y un cuidado con una mirada de largo plazo. Durante el período 1945-1955 se dispusieron distintos tipos de estrategias que coincidían en un lugar más protagónico del niño en la escena política social.

En la actualidad, la Ley Nº 26.061 (2005) establece los derechos de la niñez y postula a la familia como la responsable del cumplimiento de los mismos, ubicando en un

papel subsidiario una serie de instituciones estatales: el Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, los consejos provinciales y los órganos administrativos locales. El Gobierno nacional ofrece la Asignación Universal por Hijo como piso de protección social y los gobiernos provinciales y municipales ofrecen los servicios de salud y educación. Si bien muchas familias perciben hoy la AUH, esta es insuficiente para asegurar el cuidado los niños de sectores populares.

Lo que más nos impactó al conocer la escuela albergue fue cómo en sus inicios se pensaba una intervención directa por parte del Estado a fin de proporcionar todo tipo de recursos a los hijos de obreros. En la actualidad, las políticas educativas inclusivas eluden hablar de cuidado y ofrecen únicamente algunos servicios, por ejemplo, la alimentación en las escuelas con jornada extendida pero no se discute la necesidad de políticas específicas.

Durante el Gobierno justicialista, desde 1945 hasta 1955, a través de la Fundación Eva Perón, había una provisión estatal de cuidado y educación directa para los hijos de trabajadores. En la actualidad, la intervención del Estado sobre el cuidado es indirecta a través de un ingreso mínimo por hijo, la provisión de servicios de educación y salud públicas y control por parte del ANSES sobre de las familias como responsables (Zibecchi, 2010).

Al comparar las políticas sociales de la década de 1950 con las actuales, nos preguntamos si con estas últimas son suficientes para asegurar el cuidado y la educación de los niños de sectores populares, si no es necesario además de la provisión de un ingreso mínimo por hijo una intervención estatal directa, que atienda a los niños de manera integral.

CONCLUSIONES

A fin de presentar los resultados hemos optado por sistematizar y desarrollar los hallazgos relevantes de cada uno de los capítulos tratando identificar y, a la vez, comparar las búsquedas de cada clase social en la elección escolar como camino de encuentro entre las familias y las escuelas que parecieran ser realizadas “casi a medida”. Acompañando a los sectores medios y altos en sus búsquedas educativas fuimos visualizando que los lugares de socialización escolar se constituyen en espacios donde la asociación se realiza de manera selectiva. Para algunos hay una búsqueda de ser semejantes, mientras que para otros el ser semejantes es un deseo. El ajuste entre lo que la escuela ofrece y lo que la familia desea es un trabajo realizado por las familias hasta que se encuentra la correspondencia entre las maneras de ser de la escuela y la distinción deseada por el grupo. En general, la forma de llegar a identificar la escuela a donde enviar a sus hijos está relacionada con la trayectoria familiar de algún integrante que asistió o que se la recomendaron amigos o conocidos.

Las elecciones se van delineando en la medida que encuentran las instituciones que resuelven problemas de: seguridad, largos horarios laborales y de actividades de los padres, cuidado de los niños, la cotidianidad, la alimentación, conocimiento del mundo, preparación frente a la incertidumbre/cambios en el mundo laboral, hasta prepararlos para el encuentro con el otro “el pobre”. Todo esto es parte de lo que esperan las familias que la escuela resuelva.

Luego avanzamos en caracterizar las familias pertenecientes a sectores populares que concurren a la escuela seleccionada. Se trabaja con las clasificaciones que aporta Noel sobre dos grupos definidos, los “emergentes y tradicionales”, que muestra sus búsquedas educativas, en las que se incluye tanto la asistencia vital cotidiana como una mejor educación. Las demandas se explican porque las familias eligen enviar a sus hijos a esta escuela en el marco de diferentes combinaciones de estrategias de reproducción familiar. La jornada extendida es importante para algunos porque permite trabajar y/o estudiar a los padres; para otros el cuidado es esencial porque tienen problemas de salud o viven en barrios inseguros o por indicación del juez de menores. Las evidencias emergentes de las entrevistas nos llevan a reflexionar sobre las dimensiones de la familia: procreación, convivencia y sexualidad. Se pone de manifiesto cómo se han ido transformando, dando lugar a nuevas configuraciones, evidenciándose una multiplicidad de formas y de convivencia. La familia es la responsable de la protección material, simbólica y afectiva de los miembros que la integran; que ante la incapacidad de poder cubrir estas responsabilidades -que tienen que ver con el cuidado, salud y la vivienda- son demandadas hacia la escuela.

Presentamos una comparativa de la actual oferta educativa a los sectores populares con la que fuera su marca de creación (el Gobierno justicialista entre 1945 y 1955), mostrando la relación histórica dialéctica entre la familia, las instituciones, los procesos político-sociales y las formas de intervención del Estado. Se hace hincapié en una caracterización de la oferta educativa actual. En la escuela se observa que la pobreza estructural se viene perpetuando intergeneracionalmente. En algunos casos no se llegan a resolver las necesidades más inmediatas de la población infantil; con lo cual todo el aporte que realizan los trabajadores de la educación con los niños desde la escuela para acompañar a los padres, hasta que puedan resolver un trabajo, una vivienda, alimentación y salud es insuficiente, porque los hijos y los hijos de estos hijos necesitan seguir asistiendo a instituciones como estas. En esta comparación se pone en debate, en los dos periodos históricos y políticos distintos, los conceptos de niñez, de derecho a la educación y al cuidado; de políticas para este grupo etario y la relación entre familias y Estado.

Al comparar las búsquedas de escuelas de las poblaciones “*de los extremos de la estructura económica (o casi)*” de la Ciudad de Mendoza encontramos que ambos sectores intentan solucionar problemas de largas jornadas laborales de los padres, de inseguridad social o barrial, de alimentación, de educación de calidad y de diferenciación social. La disparidad está en las condiciones materiales y las ofertas

a disposición para cada sector. Mientras para los sectores populares el tema de la inseguridad pasa por “no le disparen en el barrio”, el problema del cuidado es asegurar la alimentación/comida y la salud, el de educación pasa por aprender y en lo territorial y social se trata de sobrevivir en un espacio protegido y salir del encierro social y territorial. Para los sectores medios y altos el tema de la seguridad pasa por “no secuestren a mi hijo”, en una sociedad “engullidora” para la que hay que prepararse, buscando conocimientos para competir y lograr la distinción; se trata de un encierro social, de una auto segregación que asegure el encuentro con “los semejantes”.

Como vemos, las búsquedas son orientadas hacia los mismos objetivos para cubrir necesidades tipificadas como semejantes pero con contenidos y condiciones materiales totalmente desiguales (comedores escolares vs. restaurantes). Mientras los sectores populares dependen fuertemente de las ofertas de las instituciones escolares y de los programas sociales, los sectores medios y altos lo hacen potenciando los rasgos del estilo de vida privilegiados, propiciando sus valores, una red de refuerzo entre lo que requiere la familia y lo que propone la escuela. Un último dato nos reforzó la evidencia de la polarización social con señas escolares, y fue encontrar en ambos sectores que la búsqueda de la selección escolar fue que alguno de los padres había asistido a esta, lo cual nos permite ver palmariamente la reproducción biológica social y educativa.

Podemos ver como la integración social quedó eliminada de la utopía y decididamente arrumbada al baúl de los recuerdos. Se permite y facilita que los caminos escolares se paralelicen cada vez más entre las clases sociales. La conformación de las subjetividades en cada una de las prácticas cotidianas escolares acompañan los caminos que se bifurcan.

Por ello la presencia de la escuela albergue en nuestro abordaje nos permitió ahondar en la historia de Argentina, donde el derecho social a la educación era una posibilidad para los distintos sectores sociales. Si volvemos la mirada al sistema educativo actual nos encontramos programas o propuestas “inclusivas” que tienden a fragmentar más el sistema educativo, con un Estado que administra esta desigualdad en vez de resolverla con una política global.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- De Jong, E. (1999). *La familia en los albores del nuevo milenio*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Del Cueto, C. (2004). Elecciones educativas de las nuevas clases medias. *Espiral* N° 31, vol XI, Guadalajara.
- De Riz, L. (2009). *La clase media argentina: conjeturas para interpretar el papel de las clases medias en los procesos políticos*. Recuperado de <http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/deriz4.pdf>
- Dubet, F. (2012). Presentación. En C. Veleza, *La Segregación educativa Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*, (pp. 2-6). Buenos Aires: La Crujía.
- Duschatzky, S. (2003). *Chicos en Banda*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. (2007). *Maestros herrantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Feldfeberg, M. (2003). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo ¿Existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires: Noveduc.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Clacso.
- Heredia, M. (2012). Capital cultural y estrategias educativas de las clases altas de la ciudad de Buenos Aires. En S. Zeigler y V. Gessaghi. *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia* (pp. 67-84). Buenos Aires: Manantial.
- Jelin, E. (2010). *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Merklen, D. (2010). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*. (2a ed). Buenos Aires: Gorla.
- Míguez, D. & Semán, P. (2006). Introducción. diversidad y recurrencia en las culturas populares actuales. En D. Míguez, y P. Semán. *Entre santos, cumbias y piquetes. Las culturas populares en la Argentina reciente* (pp. 11-32). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Neiman, G. y Quaranda, G. (2007). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis. *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213 – 237). Buenos Aires: Gedisa.

- Noel, G. (2011). *Cotidianeidad escolar, violencia y conflicto*. Buenos Aires: 12entes
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente*. Buenos Aires: Taurus.
- Tenti, E. (2003). Socialización. En C. Altamirano. *Términos críticos de Sociología de la Cultura* (pp. 249-57). Buenos Aires: Paidós.
- Tiramonti, G. y Zeigler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires : Paidós.
- Veleda, C. (2007). *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Zeigler, S. y Gessaghi, V. (2012). *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Buenos Aires: Flacso Manantial.
- Zibecchi, C. (2010). Programas sociales y responsabilidad de cuidado infantil: un abordaje desde las estrategias de los actores. En L. Pautassi. *Perspectiva de derechos, políticas públicas e inclusión social. Debates actuales en la Argentina* (pp. 179 – 215). Buenos Aires: Editorial Biblos.

LAS EXPECTATIVAS DE LAS FAMILIAS DE SECTORES POPULARES Y SUS EXPERIENCIAS EN LA ESCUELA. EL CASO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA CIUDAD DE MENDOZA⁴

Tosoni, Magdalena; Maldonado, Carolina; Lema, Sandra

Resumen

En los últimos años se han multiplicado los conflictos en las escuelas primarias donde asisten niños de sectores populares. Algunas investigaciones señalan que el aumento de la conflictividad se debe al “desajuste” entre las expectativas de familias y su experiencia escolar cotidiana. El propósito de este artículo es contribuir al conocimiento de la conflictividad escolar reconociendo que las demandas de los padres tienen lugar en condiciones sociales específicas. Su objetivo es describir las diferentes expectativas de los padres de sectores populares y explicar las condiciones sociales que hacen posible el “ajuste” entre estas y la escuela. Desde nuestra perspectiva teórica, el “ajuste” o el “desajuste” se entiende en relación a la oferta educativa, a las trayectorias sociales de las familias y a sus estrategias de reproducción. La metodología utilizada fue el estudio de caso, realizamos entrevistas abiertas a padres y docentes de una escuela que ofrece jornada extendida y albergue en la Ciudad de Mendoza durante el año 2012. Concluimos que las familias de sectores populares demandan tanto educación como cuidado para sus hijos. Estos requerimientos se articulan con las estrategias que las familias ensayan frente a la precariedad laboral, las dificultades en el acceso a los servicios de salud, el déficit habitacional y las desigualdades territoriales. El “ajuste” entre expectativas de cuidado y educación de los padres y su experiencia cotidiana en la escuela se debe a la articulación entre las diferentes estrategias familiares y la oferta institucional de jornada extendida y albergue semanal.

Palabras clave: Familias- Estrategias familiares- Expectativas educativas- Sectores populares.

INTRODUCCIÓN

Diferentes estudios han abordado las expectativas educativas de las familias de sectores populares en la última década. Estos han focalizado en las demandas de los padres a la hora de elegir un establecimiento para sus hijos y han observado: la capacidad de buscar alternativas (Narodowsky, 2002; Gómez Schettini, 2007) y la posibilidad de elegir y reclamar mejoras en la escuela del barrio (Cafiero, 2008; Tosoni, Croce y Natel, 2011). Recientemente Noel (2011) propuso analizar las expectativas de los padres de sectores populares para explicar la conflictividad escolar. Reconoció que en las escuelas donde asisten niños de sectores populares existe un “desajuste” entre

⁴ Este proyecto de investigación abordó familias de clases populares y de sectores altos. A los fines de este trabajo recuperamos los resultados correspondientes a los sectores populares.

las expectativas parentales y su experiencia cotidiana (Noel, 2011, p. 62). Por nuestra parte, nos interesa poner en discusión su afirmación a partir de los resultados del proyecto de investigación “*De la casa a la escuela. Instituciones escolares y familias diferentes/desiguales (SECYTP - UNCuyo) dirigido por la Mgter. Cristina Romagnoli*”⁵, sobre las demandas educativas de las familias a la escuela en la Ciudad de Mendoza. El objetivo de este artículo es describir las demandas de los padres de sectores populares y explicar sus condiciones sociales, que en el caso estudiado hacen posible el “ajuste” entre expectativas y experiencias.

Nos interesa contribuir al conocimiento de las diferentes expectativas de los padres en relación a la escuela y su articulación con características específicas de una institución.

En primer lugar presentamos nuestra perspectiva y las principales categorías teóricas, en segundo lugar precisamos la metodología utilizada, en tercer lugar describimos las características de las familias y sus expectativas, en cuarto lugar damos cuenta de las diferentes estrategias familiares y su relación con una institución educativa de la ciudad de Mendoza. Finalmente reflexionamos sobre las condiciones sociales que posibilitan la coincidencia de intereses y experiencias de los padres de sectores populares en la escuela.

1. Nuestra perspectiva teórica

La perspectiva teórica elegida es el enfoque relacional de Pierre Bourdieu. Para este autor la *clase social* está conformada por quienes ocupan una posición similar en el *espacio social* de acuerdo a los capitales económicos y culturales que poseen. Las *clases o sectores populares* se definen por su ubicación subordinada, ya que poseen menos capitales económicos y culturales (Bourdieu, 1988). Las familias buscan aumentar su capital a través de las *estrategias de reproducción*. Estas dependen del *capital* disponible y del *estado de los medios de reproducción* institucionalizados o no: sistema educativo, leyes sucesorias, mercado de trabajo y políticas estatales, etc. Las *estrategias familiares de reproducción* son un conjunto de prácticas orientadas a mantener y acrecentar el patrimonio biológico, económico, educativo y simbólico (Bourdieu, 1988). Sintéticamente se pueden distinguir las estrategias sucesorias, de cuidado, educativas, económicas y simbólicas. Estas no son conscientes, es decir, no son producto de un cálculo individual, sino que son resultado de la articulación entre el *habitus* (trayectoria social incorporada) y las condiciones sociales existentes en un momento histórico (Bourdieu, 2007). Asimismo, para Bourdieu la familia existe como *cuerpo*, al llevar a cabo *estrategias colectivas* en las cuales sus miembros se sienten obligados a actuar en cuanto partes de un todo unido para aumentar sus capitales económicos y culturales, y también existe como *campo*, es decir, como conjunto de “relaciones de fuerza resultado de las luchas de sus integrantes por apropiarse de los recursos familiares acumulados” (Bourdieu, 1997, p. 134). Para este autor, “la familia

⁵ Este proyecto de investigación abordó familias de clases populares y de sectores altos. A los fines de este trabajo recuperamos los resultados correspondientes a los sectores populares.

es producida y reproducida con la garantía del Estado que en cada momento ofrece los medios para existir y subsistir” (Bourdieu, 1997, p. 138). El Estado interviene a través del Código Civil y de los Juzgados de Familia. El juez estipula derechos y obligaciones de padres e hijos y también interviene asegurando la unidad familiar o, al menos, establece quién se encarga de los niños.

Las categorías generales, anteriormente desarrolladas, sirven para articular conceptos elaborados por los estudios sobre las familias en la Argentina. Los tipos de familia, según su composición, identificados por De Jong (1999) son: nucleares (ambos padres e hijos), monoparentales (uno de los padres y sus hijos), extensas (abuelos, uno de los padres e hijos) y ensambladas (padres con hijos de diferentes parejas); estas son el resultado de relaciones de oposición y jerarquía entre sus integrantes, y configuran los límites del *campo doméstico*. Los procesos de *desmaternalización del cuidado*, entendidos como provisión de servicios de atención y alimentación a través de políticas públicas o *feminización del cuidado* derivado del abandono de estos en manos de la familia (Jelin, 2010) son el producto de los cambios en el mercado de trabajo, en las políticas sociales y en el mercado laboral. La desigual oferta educativa que presentan las escuelas primarias se entiende como la actual situación del sistema educativo mendocino, en el cual el Estado a través de políticas sociales y educativas ha promovido la competencia entre instituciones y su diferenciación (Romagnoli & Tosoni, 2005 y Romagnoli, 2011).

Las *estrategias* de las familias son el producto de los capitales económicos y culturales que disponen, de su trayectoria socioeducativa y de las condiciones que ofrecen el sistema educativo, el mercado laboral y las políticas sociales. Por lo cual para distinguir las diferentes *estrategias familiares* tomamos las categorías de familias de sectores populares *tradicionales* y *emergentes* propuestas por Noel (2001) y las resignificamos. El autor distingue dos tipos de padres de sectores populares, los *tradicionales* compuestos por sectores populares con una trayectoria social en ascenso truncada, que demandan calidad educativa y disciplina; y los *emergentes* constituidos por jóvenes de sectores populares empobrecidos y precarizados que requieren bienes y servicios a la escuela (Noel, 2011, p. 21).

En síntesis, desde la perspectiva teórica elegida, los tipos de familia (nucleares, monoparentales, ensambladas) y sus estrategias (la distribución de tareas entre sus integrantes, el tiempo destinado al trabajo, la utilización de servicios sociales, el destino de los ingresos y subsidios) se entienden solo si se observan sus capitales económicos y culturales y sus trayectorias sociales. Asimismo las demandas de los padres a la escuela deben ser interpretados teniendo en cuenta la trayectoria social incorporada (*habitus*) y el *estado de los medios de reproducción institucionalizados*: la oferta educativa desigual y diferenciada según clase social, el mercado laboral precarizado y las políticas sociales en la Ciudad de Mendoza.

2. Metodología

La metodología seguida en el proyecto de investigación fue el estudio de caso, seleccionamos una escuela albergue localizada en la Ciudad de Mendoza. La institución fue creada en 1953 como Hogar de la Fundación Eva Perón para atender a los hijos de familias trabajadoras. En la actualidad atiende a unos 350 alumnos, una parte de la matrícula reside en la escuela -de lunes a viernes-, mientras que otra parte participa de la jornada extendida de 8 a 18 y regresa a su casa. El trabajo de campo consistió en la realización de entrevistas abiertas al equipo directivo y a docentes en ejercicio y jubilados. Elegimos una muestra de oportunidad de padres, a quienes entrevistamos cuando acompañaban a sus hijos al ingreso o salida de la escuela o al subir al transporte escolar en la plaza del Barrio La Favorita (ubicado al oeste de la Capital); realizamos un total de 26 entrevistas, tres a docentes, dos a trabajadoras sociales y veintiún a padres. Posteriormente analizamos el corpus de las entrevistas a partir de núcleos de sentido emergentes y los interpretamos desde nuestra perspectiva teórica. Finalmente construimos una tipología de padres, estrategias y expectativas.

3. Expectativas de los padres de sectores populares en relación a la escuela

Las familias entrevistadas provienen de las zonas más empobrecidas del Gran Mendoza: los barrios del oeste de la Capital y de municipios aledaños: Godoy Cruz, Guaymallén y Las Heras; y también de áreas más alejadas pertenecientes a los departamentos de Lavalle y Maipú. Los padres, en general, no poseen trabajo estable, viven de changas, las mujeres se dedican a trabajar en servicio doméstico o a cuidar ancianos o niños. La mayoría de los entrevistados percibe la Asignación Universal por Hijo (AUH). El nivel de instrucción de los padres, en general, no supera la primaria completa. En cuanto a la conformación familiar, estas reflejan las nuevas configuraciones: madres solas, padres solos, niños al cuidado de sus abuelos y familias ensambladas, entre otras situaciones.

Al comenzar las entrevistas, las madres manifestaron que preferían esa escuela porque la jornada extendida les facilita la inserción laboral. Lo cual se puede interpretar como parte de procesos sociales más amplios de *desmaternalización del cuidado* (Jelín, 2010). Pero al indagar y profundizar la charla, ellas planteaban que la permanencia en la escuela mantiene a los niños “alejados de la calle”, entendiéndose por esto la delincuencia, las drogas y la violencia que se vive en los barrios.

Y ahí cuando fui un día a trabajar y le dije a mi patrona... dónde puedo mandarlo... porque el más chiquito me callejeaba mucho... dónde puedo llevarlo que le toque de la mañana hasta la tarde (Entrevistada N° 11, 54 años, vive en el Barrio Palumbo, de Godoy Cruz, tiene dos hijos en la escuela y es empleada doméstica).

Asimismo, los padres ven en la escuela un ámbito de protección, de formación y de hábitos que los saca de ámbito doméstico conflictivo en la que viven.

El padre de mis hijos es un hombre muy violento y va a molestarte a mi casa cuando mis hijos están. En cambio acá no se puede acercarse.... acá en la escuela me dan la comodidad, el apoyo que yo necesito (Entrevistada Nº 15, empleada doméstica, tiene cuatro hijos y vive en el asentamiento El Triángulo, al oeste de la Capital).

Las palabras de la entrevistada nos hacen reflexionar sobre las dimensiones de la familia: procreación, sexualidad y convivencia; y cómo esta última se ha vuelto conflictiva. Ella señala que ante las necesidades de cuidado, salud y vivienda encuentra en la escuela un espacio de contención para sus hijos.

La mayoría de las familias entrevistadas son monoparentales y en menor medida familias nucleares (De Jong, 1999). En el primer caso encontramos madres solas que llevan a sus hijos a esta escuela porque el horario extendido les permite trabajar y los niños están en un lugar seguro, cuidados y atendidos (alimentación y salud), esto permite su participación en el mercado laboral y su autonomía económica. En general trabajan en servicio doméstico y en algunos unos pocos casos se desempeñan en la cosecha.

Las familias nucleares, mayoritariamente, eligen mandar a sus hijos allí debido a que trabajan los dos padres o uno de ellos estudia y la escuela brinda jornada extendida.

Noel clasifica a los sectores populares en dos grupos definidos por sus *diferentes sistemas de expectativas*, él los denomina *tradicionales* y *emergentes*. Los sectores populares '*tradicionales*' tuvieron un proceso de escolarización más o menos prolongado y poseen calificaciones morales construidas sobre la base de juicios de valor comparables a los de sectores medios (en especial los referidos a educación y trabajo). Este grupo intenta distinguirse de lo que llama "el mal elemento" de su barrio y sus integrantes se relacionan solo con su grupo familiar o sus vecinos más cercanos (Noel, 2011, p. 70). En las entrevistas realizadas observamos estas características en algunos padres a partir de las siguientes expresiones:

La enseñanza que tienen mis hijos es bárbara. Es muy lindo colegio me gusta, no es como otros colegios que están atrasados. Acá no, están encima de ellos. Los entusiasman. Ahora que tienen talleres... Está bien, son casi once horas de clases en el colegio pero aprenden más, están más entusiasmados (Entrevistada 11b, vive con su pareja y sus cinco hijos en el Barrio Municipal de Las Heras, es empleada doméstica).

En este sentido, la entrevistada espera que la escuela le enseñe a sus hijos y que le provea un medio escolar seguro. En algunos casos la exigencia de darle educación es delegada completamente en la escuela. Puede observarse en estos dichos de las madres y padres que su preocupación gira en torno a la calidad y al nivel educativo de la escuela, a los talleres y materias extracurriculares que ofrece. También aparece el interés por el futuro de sus hijos, el deseo de que sigan estudiando para tener un porvenir mejor del que ellos tuvieron. Aparece la educación como un símbolo de ascenso social. Estas palabras nos remiten al concepto de familias *tradicionales*.

Para Noel, el grupo de los sectores populares “emergentes” incluye en su totalidad a menores de 40 años, con una experiencia escolar intermitente y fragmentaria -o inexistente- y con una trayectoria familiar y ocupacional sumamente irregular. En el interior de este grupo se pueden encontrar “los practicantes de ilegalismos, pequeños delitos y transgresiones varias. Sus calificaciones morales son inevitablemente situacionales, posicionales e inestables en el tiempo a la vez que habitualmente instrumentales y orientadas en torno a la propia persona, sus preferencias y necesidades, como centro casi excluyente de relevancia moral” (Noel, 2011, p. 71). Habitualmente este grupo manifiesta indiferencia respecto de las cuestiones de “calidad educativa” y aparece el recurso la escuela como institución proveedora de determinados bienes (indumentaria, útiles o servicios) y el cuidado de los chicos. Ven a la escuela como espacio de cuidado. Hemos reconocido en las entrevistas estas características propias de las familias de sectores populares *emergentes* que sostienen:

Mi hija empezó la doble escolaridad el año pasado. Pero por problemas... ella tiene asma bronquial. Entonces lo que íbamos y veníamos se nos enfermaba mucho. Yo vivo en Las Heras, se nos enfermaba mucho. Entonces llegamos a un acuerdo con la asistente social y la maestra de probar una semana, esa semana anduvo bien y ya se quedó internada. Y ahora está fantástica ella. Yo te digo que hasta con los remedios me ayudan a veces. Ella se enferma, me avisan que está enferma y me la mandan hasta con los remedios; hasta con el horario en que hay que dárselos y todo. No, así que están bien atendidas acá. Gracias a Dios, en la noche también las miran. Porque no están solos los niños. En la noche hay maestras con ellas, que duermen con ellas. Duermen ahí con ellas. En el día también están permanentemente cuidadas, como las cuidamos nosotras. Como las cuidamos nosotras las cuidan ellas. Yo le he dicho a mis hijas, ella es como si fuera tu segunda mamá (Entrevistada Nº 16, tiene dos hijas internadas en la escuela, está en pareja y vive en Las Heras).

En concordancia a la caracterización de Noel, estos dichos nos remiten a familias *emergentes*, ya que esperan de la escuela la protección y la atención de salud que tal vez ellos no pueden brindarles. Las expectativas de las familias *emergentes* priorizan la resolución de sus necesidades de cuidado, alimentación y salud, y queda en segundo plano el aspecto pedagógico.

En pocas palabras, tanto para las familias de sectores populares *tradicionales* como para las *emergentes* existe una coincidencia entre sus expectativas y lo que experimentan en la institución. Esto se debe, como veremos en el siguiente apartado, a que la oferta escolar de cuidado y educación brindada solo por esta institución en la Ciudad de Mendoza se articula con las estrategias de reproducción de sectores populares.

4. Estrategias familiares de reproducción y oferta escolar

A partir de las entrevistas realizadas identificamos las estrategias económicas, de cuidado, simbólicas y educativas y reconocimos el lugar que ocupan estas últimas

en el sistema de estrategias de reproducción de las familias de sectores populares *tradicionales* y *emergentes*. Las estrategias familiares están condicionadas por el estado de los instrumentos de reproducción, por lo cual para dar cuenta de las mismas consideraremos la oferta de cuidado y educación que proporciona la escuela.

Las estrategias de las familias de sectores populares tradicionales y la oferta educativa de la institución

a) La jornada extendida le permite a las familias la articulación entre las estrategias laborales y las educativas. Los padres y las madres entrevistados -en general- remarcan los beneficios de la jornada escolar extendida, ya que sus hijos pasan en la escuela 10 horas. Este horario escolar les permite salir a trabajar.

Son muchas horas en este colegio porque es doble escolaridad. Para ella... o sea como, yo trabajo y bueno yo tengo cuatro chicos, pero la más chiquita es la que viene. Ella es la única porque yo trabajo. Tengo que mandarla sí o sí (Entrevistada N° 18, 40 años, tiene cuatro hijos, la más chica asiste a la escuela N° 4, vive en el barrio La Favorita y es empleada doméstica).

b) La jornada extendida les permite a los padres articular sus propias estrategias educativas a la de sus hijos porque les facilita seguir estudiando.

Bueno, yo más que nada lo traigo desde el año pasado, desde jardín, porque mi marido estaba estudiando, entonces necesitaba, como mi marido iba a estudiar todo el día para ingresar a la policía, entonces viste que los cursos son todo el día, entonces iba a dejar de trabajar, y bueno, entonces dije, dónde lo pongo, porque yo antes, siempre trabajé todo el día, pero lo mandaba a una guardería, pero la guardería es hasta los 5 años, entonces digo a dónde lo mando, qué hago, y bueno, me habían comentado de la escuela, entonces vine a ver si me lo recibían, porque es medio difícil que te lo reciban si tenés un solo hijo, porque yo tengo uno solo, entonces vine, hablé con Graciela que es mi asistente, y bueno, me lo recibió (Entrevistada N° 8, es empleada doméstica en un barrio privado de la Capital y está terminando el nivel secundario, su esposo estudia para ingresar a la Policía, tienen un hijo).

Algunos de los entrevistados cuentan que están terminando el nivel medio para adultos que funciona en la misma escuela de sus hijos.

Y la secundaria la estoy terminando acá ahora... me resulta cómodo el horario pero más porque yo vengo a la escuela a la tarde y yo tengo que dejarlas en algún lado. Yo entro a las dos y salgo a las cinco y media. Yo espero media hora a que salgan ellas y me las llevo (Entrevistada N° 12, mujer, vive con su marido y sus dos hijas en el barrio La Favorita y su marido es plomero).

Las estrategias de las familias de sectores populares emergentes y la oferta educativa de la institución

a) La oferta educativa se articula con las estrategias de cuidado/protección. Algunos de los entrevistados señalan que la jornada extendida de 10 horas sirve para que sus hijos estén cuidados. El Entrevistado N° 5 tiene 33 años, hizo su educación primaria

en esta escuela, vive en un barrio del oeste de la Capital, él la eligió para sus hijos porque la madre no los enviaba, él ahora vive en pareja y los tiene a su cargo. Se siente ayudado por la institución, ya que los chicos permanecen durante toda la jornada y luego una sobrina los lleva la casa. El padre le agradece a la institución.

Yo mando a mis hijos porque me pareció linda la escuela, porque yo venía antes acá, y me han ayudado mucho, como decía el hombre también, que soy separado de la madre de mis hijos y los tengo yo a cargo, los tengo yo acá, y bueno, acá en la escuela me han ayudado mucho con los chicos, me han ayudado mucho, así que... La madre no los mandaba a la escuela a ellos, y acá empezaron desde los 5, 6 años acá. De los 6 años empezaron la escuela acá, a empezar primero, y mi hija está haciendo dos grados en uno acá también, porque tiene 13 años pero no sabía nada, pero acá me le han enseñado un montón (Entrevistado N°5).

La entrevistada N° 15 tiene cuatro hijos, vive en el barrio La Favorita, al oeste de la Capital, es empleada doméstica, habita un lote usurpado por el hermano y prefiere que sus hijos estén internados en la escuela porque ella no los puede cuidar.

Cuando yo tengo que trabajar o estar en el hospital. El año pasado el nene que va a primer grado fue operado y en esta escuela me lo recibieron y me dieron apoyo. Este año lo van a volver a operar. Es como un bebé, tiene seis años pero todavía no se desarrolla bien. Me ayudan muchísimo (Entrevistada N° 15).

b) Las estrategias económicas de las familias se articulan con el albergue que ofrece la institución de lunes a viernes. Algunos padres indicaron que la asistencia de sus hijos a esta escuela se debe a los escasos recursos que disponen. El entrevistado N° 6 tiene 51 años, está separado y a cargo de sus hijos, es metalúrgico y señaló que los envía a esta escuela porque tiene dificultades para mantenerlos.

Primero que nada no creo que la situación económica que yo tengo me pueda dar para que yo pueda tener a mis hijos y que estén conmigo, permanente, no que los deje en el colegio. Aparte a mí se me hace muy difícil traerlos y llevarlos después en la semana, si fuera que tuviera que llevarlos y traerlos todos los días no podría, por eso están pupilos, más allá del trabajo que tengo yo que no va tan bien. El trabajo hoy por hoy es escaso, aparte de ser escaso es muy poco lo que se puede ganar porque los costos realmente de herramientas y todo eso lleva mucho gasto y no compensa el trabajo, no compensa el oficio. Y después que el sistema, hay mucha inflación y parece que lo ocultan por algún lado, eso ya es parte política, pero de todas maneras... el trabajo en sí no es rentable por la situación que uno tiene que vivir todos los días, el costo de mantenimiento de tener un taller es muy grande y si no hay una serie de cantidad de trabajo muy grande no es rentable. Pero bueno, la situación hay que acomodarla... pensaría que las cosas pueden llegar a cambiar en algún momento (Entrevistado N° 6).

c) Para los sectores populares “emergentes” la integración del grupo familiar resulta problemática debido a las separaciones, a la violencia y al abandono del hogar por parte de alguno de los progenitores. En este sentido, la intervención del Poder Judicial, como representante del Estado, garantiza la unidad familiar. En el caso de los

padres entrevistados, dos señalaron que el juzgado intervino para que inscribieran a los chicos en la escuela. Uno de ellos dijo:

Entrevistador: ¿Cómo fue que llegó a esta escuela?

Entrevistado N° 14: Los chicos vinieron judicializados. Con una problemática con el tema de violencia. A mí se me hizo una exclusión de hogar por violencia. Se me sacó de la casa. A partir de ahí suceden un montón de situaciones en la cual los niños terminan acá. Fue una medida judicial, no es por otro motivo... Hace dos años atrás me restituyen los chicos, recupero la guarda, la tutela, la custodia de los seis. Yo tengo seis. Estos son dos, el más grande de estos no ha venido hoy. Cuando me los restituyen yo los podría haber sacado, porque a partir de ese momento yo recuperé todo, pero por una cuestión técnica, no técnica... si bien hay muchos niños con problemáticas; la escuela en sí tiene muy buena expectativa como colegio. La cobertura, la gente, el trabajo que hacen. Es mucho más eficiente que en otros colegios, a partir de que tiene doble escolaridad. Los chicos entran a la mañana, salen a la tarde. Llevan mucho más tiempo los chicos estudiando en hacer tareas, todo. Más que yo vengo con una problemática de abandono. También por eso he decidido dejarlos acá (Entrevistado N°14, tiene seis hijos de los cuales tres asisten a esta escuela, jubilado por discapacidad y vive en el barrio FOECYT, de Godoy Cruz).

El padre indica que eligió la escuela porque ofrece jornada extendida, esta le permite mantener la unidad del grupo familiar y asegurar la educación de sus hijos.

En síntesis, los padres de sectores populares tradicionales y las emergentes eligen esta escuela porque brinda jornada extendida de 10 horas o albergue, las primeras lo hacen en virtud de estrategias laborales y educativas, mientras las segundas privilegian el cuidado, la salud, la atención y la integración familiar.

CONCLUSIONES

Cuando comenzamos esta investigación considerábamos que las familias elegían la escuela privilegiando solo la atención y la asistencia. Posteriormente, a partir de las entrevistas realizadas a padres, directivos y trabajadores sociales advertimos que valoran los aprendizajes.

Lo que me cuenta mi hija es que tiene varios profesores y varias maestras. Tiene una en la tarde que le da clase también. Después sale esa maestra y llega la profesora de inglés. Después llega el profesor de taller que le enseña artes plásticas no sé y otras cosas que la llevan a otro comedor para que aprenda. Ella está encantada (Entrevistada N° 20, ama de casa, vive en El Vergel, Las Heras, tiene dos hijos, uno que ya egresó y una hija en cuarto año que está internada durante la semana).

El análisis de las entrevistas nos mostró que los padres de sectores populares tradicionales aspiran a que sus hijos completen la educación media e incluso vayan a la universidad, valoran la calidad educativa y aprecian la jornada extendida porque contiene a los niños y los protege de los riesgos de vivir en barrios conflictivos. Por

otro lado, los padres de sectores populares emergentes valoran la enseñanza y la comparan con la escuela del barrio donde los docentes faltan y los chicos no tienen clases, aprecian que aprendan oficios, a cocinar y a trabajar en la huerta, además consideran la alimentación y la atención de la salud como muy importantes.

Las expectativas de los padres sobre la escuela giran en torno al cuidado y también a la calidad educativa. Estas se explican porque los padres eligen enviar a sus hijos a esta institución en el marco de diferentes combinaciones de estrategias de reproducción. En las familias de sectores populares tradicionales la estrategia educativa de enviar sus hijos a la escuela se asocia a estrategias laborales, ya que la jornada extendida de 10 horas le permite a los padres trabajar durante el día y con estrategias de educación de los adultos, puesto que alguno de los padres trabaja y continúa con estudios secundarios o terciarios. En las familias de sectores populares emergentes, la asistencia a la escuela se articula con estrategias de cuidado familiar, ya que la madre está enferma o cuida a un hermano con problemas de salud o discapacitado o viven en un barrio “inseguro”, donde hay presencia de drogas y violencia; finalmente, con estrategias de integración familiar, en las cuales interviene un juez que establece obligaciones e indica que los niños estén internados en la escuela durante la semana.

El hecho que no existan políticas de cuidado directo para niños y niñas por parte del Estado (por ejemplo, comedores comunitarios) orienta las demandas de asistencia, protección y salud de las familias a la escuela, que históricamente se hizo cargo de la atención de la niñez durante la jornada escolar. En el marco de políticas de transferencias condicionadas de ingresos (AUH o pensiones no contributivas) y de atribución del cuidado infantil a las familias, solo algunas escuelas ofrecen alimentación, cuidado y atención de la salud; la institución elegida para hacer el trabajo de campo es una de ellas. La escuela estudiada brinda una oferta única (alimentación, cuidado y servicios de salud) en el sistema educativo provincial, que es profundamente desigual. Esta se explica por la infraestructura disponible, producto de otro proyecto educativo y social (Hogar de la Fundación Eva Perón), por programas específicos y por el papel activo de los docentes en torno al mandato originario de atender y educar a los sectores populares.

Las particularidades de la oferta educativa de esta escuela coinciden con las diferentes estrategias familiares de reproducción de los sectores populares. Mientras Noel señala que las expectativas de familias de sectores populares sobre la educación de sus hijos difieren de la experiencia de la institución a la que asisten, las entrevistas a los padres en la escuela elegida muestran que están conformes con los aprendizajes y el cuidado que reciben los niños. Las condiciones sociales que posibilitan este “ajuste” entre expectativas y escuela son la disponibilidad de recursos materiales que posee la institución a través de programas específicos pero, sobre todo de la infraestructura heredada de otra etapa histórica donde el Estado proveía cuidado de manera directa a los sectores más pobres y del esfuerzo de los docentes por conservar el mandato fundacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Bases sociales del gusto*. (trad. M.C. Ruiz de Elvira). Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. (trad. T. Kauf). Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). Estrategias de reproducción y modos de dominación. En P. Bourdieu, *Campo del poder y reproducción social. Elementos para un análisis de la dinámica de las clases*. (trad. A.B. Gutiérrez) (pp. 31- 49). Córdoba: Ferreyra Editor.
- Cafiero, M. M. (2008). *Experiencias escolares en familias de sectores populares. Fragilidades y valoraciones de la escuela en las representaciones de los padres*. (Tesis de Maestría). FLACSO, Buenos Aires.
- De Jong, E. (1999). *La familia en los albores del nuevo milenio. Reflexiones interdisciplinarias: un aporte al trabajo social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Gómez Schettini, M. (2007). La elección de los no elegidos. Los sectores de bajos ingresos ante la elección de escuela en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires. En M, Narodowsky y M. Gómez Schettini. *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social* (pp.127-169). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Gutiérrez, A. B. (2004). *Pobre, como siempre...Estrategias de reproducción social en la pobreza*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Jelin, E. (2010). *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Narodowsky, M. (2002). Monopolio estatal y elección de escuela en la Argentina. En Narodowsky, M. *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela* (pp. 129-143). Buenos Aires: Gránica.
- Noel, G. (2011). *Cotidianeidad escolar, violencia y conflicto*. Buenos Aires: 12ntes.
- Romagnoli, C. (2011). *De la casa a la escuela. Ingresos diferentes al nivel primario en un sistema educativo desigual*. S. E. C. T. y P. Programación 2009-2011. UNCuyo. Facultad de Educación Elemental y Especial. Mendoza: Inédito.
- Romagnoli, C., y Tosoni, M. (2005). *Desigualdades sociales y educativas. A una década de la Ley de Educación Federal*. Mendoza: F.E.EyE. U.N.Cuyo.
- Tosoni, M., Natel, A., y Croce, N. (2011). Entre la aceptación y el cuestionamiento. La elección de la escuela primaria en los sectores populares. *VII Jornadas de Investigación en Educación, Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad, organizadas por la Facultad de Filosofía y Humanidades, U. N. de Córdoba*.

SECTORES POPULARES CAMPESINOS Y DERECHO A LA EDUCACIÓN: EL CASO DE LA ESCUELA CAMPESINA DE LA UST DE MENDOZA⁶

Malvina Argumedo

Resumen

En Argentina, a partir del 2001, diversos movimientos sociales cobran nueva visibilidad con formas originales de hacer política y nuevas demandas, incluidas las educativas. Este trabajo de investigación abordó el estudio de la Escuela Campesina como proyecto educativo de la Unión de Trabajadores Rurales sin Tierra (UST), con el objetivo de contribuir al conocimiento y comprensión de las prácticas educativas de la UST como Movimiento Social de Mendoza. Se describieron las características socioeducativas de los estudiantes, sus expectativas en relación con su participación dentro del proyecto educativo; se analizaron las demandas y necesidades que dieron origen al surgimiento de la escuela y se caracterizaron las prácticas educativas dentro del proyecto político-pedagógico. El diseño metodológico de tipo cualitativo, consistió en un estudio de caso único cuya unidad de análisis fueron los estudiantes de la escuela campesina situada en Jocolí, Lavalle, durante el ciclo lectivo 2012. Los datos se obtuvieron a través de entrevistas en profundidad, observaciones no participantes y análisis de documentos. Se expondrán aquí los resultados y principales conclusiones de la investigación y algunos puntos de discusión con referencia a las posibilidades concretas de una propuesta educativa que responda a necesidades y realidades del trabajo y vida rural campesinas.

Palabras clave: Sectores populares campesinos- Educación- UST- Proyecto político-pedagógico.

INTRODUCCIÓN

En Argentina, a partir de la crisis y estallido social del 2001, cobraron visibilidad numerosos movimientos y experiencias organizativas que desafiaron la lógica neoliberal y cuestionaron su legitimidad política e ideológica a través del ejercicio de formas directas, democráticas y masivas de “hacer política”. En ese contexto, el derecho a la educación como motivo de lucha, con visibilidad en el escenario político sostenido por organizaciones y movimientos sociales, constituyó una nueva forma de entender el lugar de estos movimientos que ampliaron el campo de sus demandas y tomaron, cada vez más en sus manos, la formación y educación de sus miembros.

⁶ Proyecto de Investigación: “Movimientos Sociales y sus proyectos político-pedagógicos: la experiencia de la Escuela Campesina de la UST de Mendoza”. Periodo 2011- 2012. Becas para la Promoción de la Investigación, categoría Graduados. Financiamiento de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo. Área Sociología de la Educación, Facultad de Educación Elemental y Especial. Directora de Beca: Mgter. María Cristina Romagnoli. Becaria: Prof. Malvina Argumedo.

Las experiencias de educación popular, en el seno de los movimientos sociales, permiten ver que los sentidos otorgados al derecho a la educación de ninguna manera se reducen a la posibilidad concreta de acceder al sistema educativo o a permanecer dentro de él. Tampoco se limitan exclusivamente a la escolarización o al cumplimiento formal y efectivo de la normativa. Por el contrario, en todos los casos se presentan sentidos más amplios y estrechamente vinculados con otro conjunto de derechos que conforman los reclamos políticos del movimiento u organización social del cual se desprenden y que obligan a incorporar en el análisis, la dimensión política de este derecho.

Para abordar este proyecto de investigación se recurrió a categorías conceptuales y analíticas procedentes de las Teorías sobre Nuevos Movimientos Sociales (Zibechi, 2003; Svampa, 2005; Dri, 2008); de la Pedagogía Crítica; de la Filosofía de la Praxis, trabajada por Gramsci (1972) y, también, de aportes teóricos de Pierre Bourdieu (1997) para dar cuenta de los condicionantes que un sistema de educación desigual pone en juego de manera diferenciada y diferenciadora para sectores populares rurales y, desde ahí, reconocer los obstáculos que este sector encuentra en su derecho a la educación.

Atendiendo a las perspectivas y los problemas teóricos, los trabajos analizados presentan varios desafíos, fundamentalmente el de rebasar lo que tradicionalmente se ha entendido por educación. En ese contexto, se plantean otros principios o matrices educativas, ofreciendo un enfoque novedoso a las Ciencias Sociales de la Argentina: el de pensar el carácter educativo del propio movimiento social (Gohn, 2005). Particularmente, en el caso de los movimientos campesinos encuentran en sus áreas de formación y educación, un nuevo cauce para dar continuidad a sus luchas en defensa de la tierra, del trabajo campesino, de la justicia social. En este contexto cabe preguntarse: ¿Cómo construyen su identidad, su subjetividad, estos sujetos que reingresan al sistema educativo a través de una propuesta político-pedagógica del movimiento campesino al que pertenecen?

Este plan de trabajo surgió a partir de la necesidad de conocer las realidades campesinas de la Provincia de Mendoza, visibilizar sus problemáticas, escuchar la voz de estos actores sociales y abrir las miradas educativas a otras formas de concebir y entender la educación y luchar por ella.

El objetivo general que se planteó buscaba contribuir al estudio y comprensión de las prácticas educativas de los movimientos sociales y del caso particular de la UST en Mendoza; y como objetivos específicos: describir las características sociales y educativas de los estudiantes que asisten a la escuela campesina y de sus familias; conocer las expectativas en relación con sus condiciones de vida y con su participación dentro del proyecto de escuela campesina; identificar las demandas o necesidades que dieron origen a este proyecto según la mirada de sus estudiantes; describir las características de la Escuela Campesina de la UST de Jocolí, Lavalle; y, por último, caracterizar las prácticas educativas dentro de este proyecto político pedagógico.

El abordaje de estos objetivos se realizó mediante un enfoque metodológico de tipo cualitativo, con entrada al campo por medio de entrevistas en profundidad y observaciones no participantes, además del análisis de documentos.

Tres fueron los supuestos orientativos para este estudio, a saber: que los alumnos de la escuela campesina reconocen este proyecto político pedagógico como una forma nueva de articular la defensa de la tierra con otras demandas del movimiento al cual pertenecen; que la escuela campesina y su modalidad de trabajo es vista como opción concreta para finalizar sus estudios escolares al articular los tiempos del trabajo rural y campesino; que la escuela campesina es una conquista material y simbólica conseguida por la lucha de la UST.

A partir de los análisis realizados a lo largo de todo el trabajo, este quiso aportar, en primer lugar, a dar visibilidad a una realidad educativa donde impera la problemática del derecho a la educación, no solo al acceso a la misma, sino a la permanencia y a la calidad educativa, como derecho que el Estado no puede aún garantizar, esto es, visibilizar los circuitos escolares prevalentes en los contextos rurales y campesinos, y la falta de políticas destinadas a revertir sus principales dificultades: deserción escolar, éxodo rural, repitencia, abandono por factores económicos, etc. En segundo lugar, aportó a la posibilidad de ampliar el debate sobre procesos pedagógicos dentro de los movimientos sociales de nuestra provincia, y por extensión, en el sistema educativo provincial.

1. Antecedentes y Perspectiva teórica

En los últimos años, los estudios sobre Movimientos Sociales (MS) y educación vienen dando un giro particular en el abordaje de su objeto. Al aumentar el estudio sistemático de diferentes aspectos de las propuestas formativas y político-pedagógicas generadas en el interior de las organizaciones, empiezan a ser abordados no exclusivamente desde las Ciencias Sociales sino, también, desde las Ciencias de la Educación.

Todo movimiento social se nutre de aspectos simbólicos -dimensión cultural-, así como de aspectos referidos a una dimensión política. Es notable ver cómo -con respecto a la educación- los distintos movimientos van poniendo en juego de manera particular estas dos dimensiones. En relación con lo simbólico, constituyéndose como sujetos educativos, con miradas propias con respecto a los procesos formativos y educativos que necesitan como organización y que valoran como tales. Respecto de la dimensión política, a través de las formas organizativas concretas que deciden llevar a cabo en el seno de sus organizaciones. Esto ha contribuido a abrir la mirada de las prácticas educativas hacia una “educación en sentido amplio” (aquello que se aprende y se enseña en el proceso de participar en la organización, en las acciones de lucha, en los procesos de trabajo colectivo, en las reuniones, fiestas y celebraciones, etc.) (Baraldo, 2009). En esta perspectiva, los trabajos de Norma Michi (2008, 2010) parten de una concepción amplia de educación, no centrada en lo escolar, en la que no es posible

escindir lo político de lo pedagógico y donde interesa analizar el carácter alternativo de las prácticas respecto de las dominantes.

Al tiempo que los MS encuentran, en el ámbito social de sus luchas, un espacio de crecimiento personal y colectivo, reconocen que en el seno de sus organizaciones se generan aprendizajes y se comparten e intercambian saberes que repercuten en las nuevas formas de pararse frente al mundo, en la lucha y en el accionar cotidiano. En su hacer político se constituyen, entonces, como sujetos sociales protagonistas de un proceso educativo y, desde allí, confrontan la concepción de educación como objeto, como dispositivo totalizador y homogeneizador y como ideología de mercado; emprendiendo desafíos en torno al reconocimiento del propio ser y saber y hacia la reafirmación de la identidad colectiva de cada movimiento.

Los principales antecedentes sobre el estudio de la relación de los movimientos campesinos con la educación es la producción teórica en torno al Movimiento de los Sin Tierra de Brasil: a su proyecto político-pedagógico, la formación de profesores, el papel de la escuela en la construcción de la identidad campesina, el currículo y el ambiente pedagógico dentro del movimiento (Caldart, 2003, 2004; Michi, 2008). En Argentina, los aportes provienen del estudio de la experiencia del MOCASE⁷. Al respecto, Díaz P. (2007) describe cómo el MOCASE se constituyó como sujeto pedagógico en la medida en que promovió la formación del campesino con una identidad definida, a partir de sus luchas vinculadas a la defensa de la tierra. En paralelo, influyó también constructiva y críticamente sobre los sujetos pedagógicos ya instituidos, como las escuelas rurales de la provincia y el sistema educativo provincial, al cuestionar por qué estos no respondían a sus necesidades.

La negación histórica de la población campesina indígena construida en nuestro país también ha colocado como ausentes sus saberes, sus construcciones subjetivas sobre el mundo, sus prácticas cotidianas, sus tiempos y modos de producción distintos del capitalista. No casualmente todo este acervo sociocultural particular se va perdiendo, alejando, desapareciendo de los saberes considerados valiosos y necesarios de ser transmitidos y reproducidos en ámbitos educativos y sociales.

Ligado a lo anterior, es pertinente la categoría de “violencia simbólica” trabajada por P. Bourdieu (1997). Una de las formas en las que esta violencia se concreta en el ámbito educativo es como imposición de un arbitrario cultural, en tanto saberes socialmente construidos y legitimados pero sustentados en relaciones de dominación, que se naturalizan e incorporan y que determinan los límites dentro de los cuales es posible percibir y pensar la realidad. La imposición - disfrazada de objetividad, de cientificismo- de ciertos saberes y modos de aprender sobre otros, de una mirada puramente urbana por sobre la vida y el desarrollo campesinos, ha habitado históricamente las escuelas rurales, sus currículos y metodologías. En ese sentido, dicha categoría se vuelve fundamental por dos razones: en primer lugar, por

⁷ Movimiento Campesino de Santiago del Estero

el valor otorgado a lo simbólico, no como algo secundario, de segundo orden en el acto violento en sí, sino como esencial en lo que respecta a cómo los agentes sociales perciben su realidad, en la que -y sobre la que- actúan. Y en segundo lugar, porque pensar en violencia simbólica implica pensar en relaciones de poder y dominación dentro de las relaciones sociales.

Pero, al mismo tiempo que se ejerce esa fuerza, esa violencia, también hay espacio para la resistencia. Bourdieu encuentra ese lugar en la historización de las relaciones y de la conformación de los habitus, es decir, que hay formas individuales o colectivas de resistir a esa violencia, de develarla y contrarrestarla. Si entendemos la conformación del habitus “como sistemas de esquemas de percepción y de apreciación, como estructuras cognitivas y evaluativas que se adquieren como experiencia duradera de una posición en el mundo social” (Bourdieu, 1997, p.33) el habitus es, también, medio para producir, reproducir o modificar nuestras prácticas; para esto último necesariamente hay que romper con las formas más duras y sedimentadas de naturalización social de las diferencias.

Es, en este sentido, que muchos Movimientos Sociales, y en particular los movimientos campesinos, intentan una transformación educativa desnaturalizando la realidad en la que están por su “condición” de campesinos indígenas, historizando las prácticas educativas, resignificando los territorios ocupados y reinventando simbólicamente sus espacios. Para eso, estos movimientos entienden que la escuela, sea parte del sistema formal o no, no puede ser la única instancia de formación ni de aprendizaje, sino que los saberes pueden construirse -y de hecho se construyen- en la interrelación de distintos espacios y situaciones, en la interacción y en la dialéctica entre circunstancias diversas, y fundamentalmente en espacios de lucha política, que es donde, sin duda, se cuestiona la legitimidad de la fuerza dominante y violenta de quienes detentan el poder. Así, la educación pasa a ser parte fundamental de la construcción de ciudadanía, ya que esta “se construye en un proceso de lucha que, en sí mismo, es un proceso educativo” (Gohn, 2005, p.16).

Las políticas educativas destinadas a la población rural, tanto en Mendoza como a nivel nacional, se plantean aun desde lógicas urbanas que, a manera de *arbitrarios culturales*, se intentan imponer, desconociendo y desoyendo las realidades de ese sector y por eso, encuentran un vacío en su aplicación, ya que no reconocen efectivamente la forma de vida campesina y rural en sus distintas dimensiones y lejos están de responder a las demandas educativas de este sector.

Maristella Svampa (2005) analiza esta situación a partir del estudio de las políticas que se implementaron desde las gestiones educativas recientes, planteando que la falta de consistencia en las políticas educativas del campo tiene que ver con toda una concepción de las relaciones sociales muy anclada en los sectores dominantes de nuestro gobierno. Svampa sostiene, así, que la descentralización de la educación en sus vertientes administrativa, financiera y pedagógica implementada durante la década del 90 implicó un movimiento de transferencia directa de dichas obligaciones

desde los órganos del sistema hacia las propias instituciones escolares, bajo un discurso de que estas medidas fortalecían el sistema y lo hacían acorde con las necesidades de cada jurisdicción. Es así como, si bien se da una expansión cuantitativa en la oferta educativa que amplía en un sentido el acceso a las escuelas, esta expansión se genera en una relación cualitativamente desigual, lo que finalmente acentúa las desigualdades en distintas regiones del país y dentro de las provincias.

Todavía hoy, gran porcentaje de alumnos del campo ven disminuidas sus posibilidades de acceso y permanencia en el sistema educativo, y también a una escuela de calidad. Sin duda, aquí los *circuitos educativos diferenciados* (Romagnoli *et al.*, 2011) quedan al descubierto, ya que, tanto desde lo subjetivo como desde las vivencias concretas de campesinos y trabajadores rurales, su intención de completar los estudios, primarios o secundarios, se vislumbra más como un deseo que como una posibilidad.

2. Metodología

Dadas las características del problema y el objeto de estudio, tal como es un Movimiento Social particular - la UST de Mendoza- y su proyecto político pedagógico, se consideró pertinente un enfoque cualitativo de investigación que integró tres instrumentos metodológicos: entrevistas, observación y análisis de documentos, en busca de lograr la triangulación metodológica y de datos.

La estrategia metodológica seleccionada fue el estudio de caso único, cuya unidad de análisis la conformaron los estudiantes de la Escuela Campesina, perteneciente a la UST de Mendoza. Se indagaron tres dimensiones: los estudiantes, sus condiciones sociales y recorridos educativos y los de sus familias; la UST como organización; y la Escuela Campesina como proyecto educativo de la misma. Estas tres dimensiones se abordaron en el trabajo de campo, que se realizó en distintas instancias: en lo cotidiano de la comunidad y de la Escuela Campesina; en acciones y medidas de protesta (clase pública, marcha y movilización por la ciudad de Mendoza) y en actividades con estudiantes -adultos, jóvenes y niños-, educadores y miembros de la organización.

En el trabajo de campo se utilizaron, como herramientas centrales, la entrevista y la observación. Se trató de entrevistas en profundidad dentro de una muestra de oportunidad conformada principalmente por estudiantes de la escuela - a su vez, muchos de ellos miembros orgánicos de la organización- con educadores y con otros miembros de la organización. La opción de observación fue no participante.

Con respecto a la documentación analizada, se consultó parte de algunos materiales destinados a la formación y la difusión de la escuela, así como también el documento del proyecto institucional de la Escuela Campesina; artículos periodísticos realizados sobre el movimiento y la escuela por distintos medios de comunicación y memorias de talleres de formación, de planificación y evaluación de estudiantes y educadores. También se trabajó con documentos oficiales (DGE).

A lo largo de todo el período de estudio, se buscó la integración de teoría y descripción, basada principalmente en el análisis del material obtenido, a fin de lograr un enfoque integrador de lo conceptual y lo empírico, para arribar a algunas de las conclusiones que se presentan en este trabajo.

3. Resultados

3.1. Sectores Populares Campesinos: caracterización socioeducativa de los estudiantes entrevistados y sus familias

Se analizó información documental sobre variables socioeconómicas y demográficas del departamento de Lavalle, así como las principales problemáticas que afectan a la zona. El departamento es, desde el punto de vista económico, netamente agrícola y ganadero caprino. Un 30% de los habitantes vive en zonas urbanas y un 70% habita en zona rural, se encuentra entre los más altos de índices de NBI de la provincia⁸ y, desde el punto de vista educativo, altas tasa de deserción, repitencia y analfabetismo.

Los problemas estructurales más importantes son: la escasez de los recursos hídricos, los conflictos por los títulos de propiedad de la tierra, la contaminación de sus acuíferos, la inexistencia de una red de caminos entre sus distintas localidades y en el aspecto social, la pobreza y la salud.

Los estudiantes que asisten a la Escuela Campesina provienen de distintos sectores rurales de Mendoza y de provincias vecinas, tal es el caso de alumnos que vienen del Encón en San Juan y de Andacollo en Neuquén. El resto, provienen de Jocolí, Jocolí Norte, Villa Tulumaya, San José, Andacollo, en el departamento de Lavalle, de El Nihuil en San Rafael y de Tupungato.

Su conformación familiar es muy variable. Pueden observarse distintas configuraciones: familias monoparentales, de configuración nuclear, varios casos de familias extendidas. También se da el caso donde están los abuelos al cuidado de sus nietos; y existen situaciones donde varios hermanos con sus respectivas parejas e hijos viven en la misma casa y los padres en otra. En general, la cantidad de integrantes varía de 5 a 15.

En referencia a las ocupaciones, lo característico es que los trabajos no son fijos sino que van modificándose con los distintos ciclos del campo. Casi la totalidad refieren ser campesinos y trabajadores rurales. Quienes vienen del secano norte son “puesteros”. También, trabajan el junquillo. Muchos refieren trabajar por temporadas en la época de la cosecha, tiempo en el que varios de la familia “migran” por dos o tres meses, con el riesgo que implica descuidar los propios animales. También refieren que cuando el trabajo en el campo es escaso, intentan conseguir “changas”, para sobrevivir. Lo que se observa es que el total de los estudiantes aporta a un fondo económico familiar,

⁸ NBI: Necesidades Básicas Insatisfechas. Datos del INDEC del año 2001

donde todos ayudan a la manutención de la familia, varias de las cuales cobran algún plan social (asignación universal por hijo, pensión por 7 hijos, ayudas sociales de otro tipo).

Entre los estudiantes de la Escuela Campesina entrevistados sobre el recorrido educativo de sus familias, de 15 solo dos de ellos tiene ambos padres con primaria completa; solo una refiere que su madre tiene secundaria completa; sobre dos padres y una madre se refiere que no han asistido nunca a la escuela, y el resto de los estudiantes posee al menos uno de los dos padres con primaria incompleta. En cuanto a los motivos de abandono, la mayoría señala entre las causas: el factor económico, que los obliga a comenzar a trabajar con sus padres desde temprana edad; la distancia por recorrer para llegar a los establecimientos y la dificultad de no contar con los medios de transporte necesarios.

3.2. UST: Estructura y Organización, Luchas y Reivindicaciones

La Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra (UST) es una organización de base, popular y autónoma, que abarca territorialmente diferentes zonas rurales de la Provincia de Mendoza y sur de San Juan. Está integrada por más de 500 familias de trabajadores rurales, pequeños productores agrícolas y crianceros de ganado menor, así como por profesionales y docentes. Se promueve la participación equitativa de hombres, mujeres y jóvenes.

Los orígenes de la organización se remontan al año 2001 cuando, en medio de la profunda crisis económica y social, comienzan a formarse en la provincia grupos de base compuestos por familias de trabajadores rurales sin tierra y puesteros, con el objetivo de buscar soluciones a los problemas de la comunidad y generar emprendimientos que apuntaran a mejorar su calidad de vida.

La UST se plantea mejorar las condiciones y calidad de vida de las familias que viven o quieren vivir en el campo y aporta a la transformación hacia una sociedad más justa. Para ello tiene como lineamientos estratégicos el acceso y la defensa del territorio campesino indígena y la producción colectiva para la soberanía alimentaria (UST, 2012).

En el transitar de diez años, la UST reinventa formas de reclamar, formas de lucha y resistencia; experiencias que van delineando un nuevo repertorio de acción y reconociendo nuevas necesidades. La educación, sin duda, es una de esas necesidades, y, a la vez, constituye una estrategia desde la cual encuadrar y redefinir todas las demás demandas.

3.3. Escuela Campesina

El proyecto de la Escuela Campesina se gesta en respuesta a dos situaciones diagnosticadas dentro de la organización: la imposibilidad de la gran mayoría de sus

miembros de empezar/terminar sus estudios primarios y secundarios y la necesidad de formarse en los saberes que hacen crecer a la comunidad campesina tanto como a la organización. Concebida así, la Escuela Campesina es un acto político colmado de trasfondo reivindicativo: construir conocimientos y saberes y enmarcarlos en una situación educativa que, al mismo tiempo que reconoce y valoriza a cada sujeto en su visión y concepción como campesino, lo aproxima al derecho universal de educación antes negado.

La Escuela Campesina de Agroecología está situada a 45 Km. de la ciudad de Mendoza, en la localidad de Jocolí, departamento de Lavalle. En su Proyecto Pedagógico Institucional la UST presenta, como población destinataria de la propuesta escolar, a la población excluida del sistema educativo actual que, por su lugar de residencia (dispersa, sin transporte), no encuentra recepción en la distribución actual; que por su estrategia de reproducción familiar y/o individual requiere un sistema de cursado intensivo de manera de disponer de tiempo para el trabajo productivo, y aquella población interesada en propuestas de educación alternativa (agroecológica, popular).

La propuesta curricular se inscribe dentro de la modalidad de Producción de Bienes y Servicios, Orientación Agropecuaria, Especialidad Producción Agropecuaria de acuerdo con el Plan de Estudios Nº 1038 de la Dirección General de Escuelas, con modalidad semipresencial y sistema de alternancia. Su matrícula, entre primero y segundo año, es de, aproximadamente, 50 alumnos, entre 16 y 50 años, y con más de 20 docentes que trabajan en las distintas asignaturas con la propuesta de parejas pedagógicas. De acuerdo con la modalidad semipresencial, se prevé un “tiempo de escuela” y un “tiempo en comunidad”. Estos dos momentos se complementan y articulan a partir de todos los espacios curriculares.

El tiempo de escuela se desarrolla durante una semana al mes. El cursado se distribuye entre la mañana y la tarde de cada día (de 8 a 12 y de 14 a 18). Luego de esto los estudiantes tienen un tiempo personal que pueden destinar a completar tareas, a talleres prácticos (Producción caprina y chacra, Energía Renovable, Música, Teatro, Salud y Comunicación, etc.), o actividades personales.

El tiempo en comunidad es entendido como la continuidad de la escuela. Esta sigue presente por medio de actividades de formación y producción que los estudiantes realizan junto con miembros de la comunidad de la cual son parte. Además, los estudiantes cuentan, durante estos períodos, con tutores que brindan apoyo para la realización de las distintas tareas programadas y para las cartillas y material trabajado durante el tiempo de escuela.

El plan de estudios consiste en asignaturas comunes básicas (Matemática, Lengua y Literatura, Física, Química, Biología, Portugués, Historia) y otras como Territorio,

Teoría de las organizaciones (Filosofía y Sociología Política), Educación y Comunicación Popular. Dentro de las específicas de la modalidad: Agroecología Animal y Vegetal, y relacionadas con gestión: Economía y Gestión de Producción Campesina; Informática y Formulación de Proyectos. Se prevén, como prácticas de finalización de la escuela, actividades integradoras y pasantías.

Las características físicas y condiciones de infraestructura del establecimiento no se presentan bajo el formato de la escuela tradicional, sino que se divide en dos “sedes”, espacios destinados prioritariamente para la Escuela durante la semana presencial, y donde también se desarrollan otras actividades de la organización. Además, se cuenta con habitaciones y baños para la estadía durante el “tiempo de escuela”, sala de informática comunitaria con 10 computadoras y acceso a Internet; radio FM comunitaria; dos fincas para prácticas agropecuarias, vivero, bodega artesanal, fábrica de conservas agroindustriales. Los estudiantes disponen de todos estos espacios para realizar sus tareas del tiempo de escuela y del tiempo en comunidad. Como cierre de cada semana de escuela se realiza una evaluación de la semana, tanto de educadores como de estudiantes y de actividades individuales como colectivas.

Los principios que orientan el quehacer de la escuela se basan en los mismos principios del Movimiento: se plantea una educación territorial, que “abra al conocimiento de otras realidades, desde la propia experiencia”, donde el territorio es el inicio y el punto de llegada de los saberes construidos y por construir, donde se genera una reconfiguración de los espacios públicos y de la tierra y una apropiación de los mismos. Dentro del territorio como principio educativo, la educación para y por el trabajo también se combina en el proceso pedagógico de la escuela, porque construye conocimientos y habilidades en los estudiantes, a la vez que reestructura y socializa los conocimientos que cada uno de los ellos ya posee. Además de “tematizar” la noción de trabajo y todas sus implicancias, desde la escuela se aportan herramientas técnicas para la potenciación de esos saberes e instancias prácticas de aprendizaje, que se distribuyen en el tiempo de escuela y de comunidad.

La metodología propuesta en los espacios curriculares del tiempo de escuela y las actividades del tiempo en comunidad se basa en la convicción de que cada uno de los espacios se retroalimenta y se fortalece junto con el otro; que el trabajo en comunidad, aporta situaciones complejas y con base en las realidades cercanas de cada uno en el trabajo en su territorio y esto, a su vez, aporta situaciones que pueden ser problematizadas en el tiempo de escuela; pueden ser abordadas en conjunto entre estudiantes y coordinadores desde distintos aportes teóricos y técnicos, generando construcciones de saberes colectivos y apropiación de los mismos por cada uno de los participantes.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados de este trabajo, se logró un acercamiento a una realidad compleja de reciente visualización en la escena socioeducativa mendocina que permite llegar a ciertas conclusiones.

El caso en Mendoza de la Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra, como movimiento popular campesino y de trabajadores rurales, toma importancia en tanto actor y sujeto social colectivo, territorializado, con fuertes ejes de lucha y reivindicación sobre territorio, soberanía alimentaria y reforma agraria integral. Así mismo se constituye como sujeto político y educativo, movido por una lucha colectiva, dentro del proceso histórico que lleva adelante como organización.

En base a los datos estadísticos y análisis realizados, se puede caracterizar al sector popular campesino y de trabajadores rurales de Mendoza como una población que ha sufrido un proceso de empobrecimiento, despojo de sus tierras y de sus medios de subsistencia forzándolos al éxodo rural, inestabilidad y alternancia laboral, en condiciones de alta precariedad, por tanto, es una población vulnerable económica y socialmente.

La UST lanza su propuesta de Escuela Campesina, articulándola con el sistema público de educación estatal, reivindicando el carácter público de la escuela y sin dejar de exigir al Estado sus obligaciones como garante de la educación de todos los ciudadanos. Pero asume la necesidad de una educación que no desconoce la realidad en la que viven, y eligen vivir, los campesinos y trabajadores rurales. El sentido otorgado a la educación, compartido por quienes participan de la UST, se asienta en el sistema educativo pero, al mismo tiempo, excede el mero acceso o permanencia en el mismo. La educación es concebida como un acto político, de militancia, liberador, que amplía la mirada de su propia realidad, y desde la cual puede construirse un modo de ir transformando y construyendo otras realidades.

Con respecto a la Escuela Campesina como materialización de los procesos formativos y educativos de la UST, sobre la base de las entrevistas y de las voces de sus estudiantes y miembros, se puede concluir que, tal como se plantea en la hipótesis de inicio de este trabajo, surge y es concebida, en primer lugar, como una opción concreta para finalizar sus estudios escolares, debido a que esta escuela propone un sistema de permanencia y continuidad que se articula con los tiempos del trabajo rural y campesino. Por otro lado, esta escuela nace sobre la base de una práctica política e histórica, encaminada por la UST desde hace más de 10 años, marcada por fuertes procesos de lucha y resistencia, extrapolando estas concepciones a su modelo político pedagógico.

Desde su proyecto político pedagógico, la Escuela Campesina centra su pedagogía en la concepción gramsciana de praxis, en la que teoría y práctica son aspectos mutuamente ineludibles e inseparables uno de otro, para la construcción de saberes

reflexivos y de conciencia crítica e historizada sobre la realidad. Esta intencionalidad pedagógica implica una reflexión pedagógica permanente sobre cómo cada acción, sea una ocupación de tierras, una marcha, una producción de alimentos, un encuentro, un acto público, un curso, un festival de música, etc., puede ayudar en el proceso de formación humana de los sujetos: qué valores reafirma, niega o refuerza, qué desafíos propone para la superación de límites personales o del colectivo.

Desde la mirada de sus estudiantes, la Escuela es una posibilidad concreta de autodirigir sus experiencias educativas, terminar sus estudios y relacionarse de manera distinta con la educación y con la organización de la que son parte. Se proyectan con expectativas educativas que antes no habían podido considerar, como por ejemplo, lograr estudios posteriores a los del secundario y cumplir sus anhelos en este sentido. Muchos de ellos entienden que la Escuela los fortalece como miembros de la UST, en tanto afianza procesos de construcción comunitarios, de toma de decisiones, de mecanismos de lucha y de autoorganización.

Por último, se podría concluir que la UST, en el corto periodo de duración de este proceso, desde la creación de la Escuela Campesina hace 2 años, se proyecta por medio de esta, como un movimiento con verdadera intencionalidad pedagógica, y está, efectivamente afrontando la educación desde la concepción de *educación del campo y para el campo*, construida a partir de nuevos procesos educativos y, sobre todo, dotando de sentidos educativos y formativos los propios procesos que se dan en el interior de la organización. Se están construyendo nuevas subjetividades ligadas a una educación concreta y posible en relación con la realidad del campesino, de su entorno y modo de vida, reforzando la convicción de todos los que en ella participan de que representa una conquista material y simbólica a partir de la lucha, la organización y el trabajo colectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baraldo, N. (2009). Movimientos sociales y educación en Argentina: una aproximación a los estudios recientes. *Eccos Revista Científica*, 11, 77-93.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital Cultural, escuela y espacio social* España: Siglo XXI editores.
- Caldart, R. (2003). Movimiento sin Tierra: lecciones de Pedagogía. *Currículo sem Fronteiras*, 3(1) pp. 50-59.
- Caldart, R. (2004). *Pedagogía do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes Ed.
- Díaz, P. (2007). *Tierra y Educación en el campesinado de Santiago del Estero*. Buenos Aires: Nuestra América.
- Dri, R. (2008). *Movimientos Sociales: la emergencia del nuevo espíritu*. Buenos Aires: Ediciones Nuevos Tiempos.
- Gohn, M. (2005). *Movimentos sociais e educação* (6ta. ed.). São Paulo: Cortez. Latina. Buenos Aires: Noveduc.
- Gramsci, A. (1972). *Introducción a la Filosofía de la Praxis*. Traducción y selección de J. Solé Tura. Barcelona: Ediciones Península.
- Michi, N. (2008). Una mirada sobre el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) y la educación, en Movimientos Sociales y Educación. *Teoría e Historia de la Educación Popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación. El Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Romagnoli, C. y equipo. (2011). *Informe Final Proyecto: De la casa a la escuela. Ingresos diferentes al nivel primario en un sistema educativo desigual*. Mendoza: SECYT-UNCuyo.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Unión de Trabajadores Rurales sin Tierra (2012). *Tierra, Agua y Justicia. Una historia de lucha campesina en Mendoza*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Zibechi, R. (2003). Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos. En *OSAL, Observatorio Social de América Latina. No. 9*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal9/zibechi.pdf>

INTERACCIONES ENTRE FAMILIAS E INSTITUCIONES DE CUIDADO DE NIÑOS

Instancias de interacción con familias en el ámbito institucional de cuidado y crianza de niños y niñas de 0 a 4 años, de la provincia de Mendoza

Paula Santoni

Resumen

La presente investigación se inicia en el año 2014, en el marco del proyecto “Convivencia escolar e inclusión social y educativa. Una mirada desde los proyectos institucionales en la educación de la provincia de Mendoza. Primera Etapa”, perteneciente a Proyectos de la Secretaría de Ciencia Técnica y Posgrado de la UNCuyo, por el equipo dirigido por el Dr. Benito Parés. El campo problemático a trabajar son las instancias participativas y de interacción entre las familias y el ámbito institucional de cuidado y/o crianza, y el impacto de las mismas en el desarrollo infantil temprano y su calidad de vida. En las interacciones de la cotidianidad se observa la configuración de las relaciones que sustentan el desarrollo del niño de 0 a 4 años y el reconocimiento del mismo como sujeto de acción. Se propuso identificar y analizar dichas instancias, caracterizando cada comunidad institucional y luego captando las semejanzas. Observaciones y entrevistas son elementos de la investigación-acción en las prácticas sociales cotidianas, ya que en el propio discurso los entrevistados producen conocimiento y análisis. Para identificar propuestas institucionales integrales en sus objetivos se utilizan conceptos sensibilizadores de forma cualitativa. Se espera que el sustento empírico, mediado por el análisis, permita propuestas institucionales y comunitarias, que se originen y desarrollen en instancias dialógicas y que propicien interacciones favorecedoras del desarrollo infantil.

Palabras claves: Acompañamiento familiar- Comunidad institucional- Desarrollo infantil temprano- Crianza- Estrategia institucional.

INTRODUCCIÓN

En la provincia de Mendoza aumentó la cantidad de instituciones de atención a la infancia temprana. Actualmente, madres y padres deben dejar a sus niños⁹ y niñas de entre 0 y 4 años en instituciones de cuidado y/o educativas por diversas razones. Por esto organismos estatales y no estatales han puesto en funcionamiento espacios institucionales con fines educativos y de cuidado, tales como jardines

⁹ En adelante niños/niño: todo niño y/o niña en todas y cualquiera de sus condiciones posibles.

maternales¹⁰, centros de atención a la infancia, SEOS¹¹, entre otros. Se evidencia que el acompañamiento institucional¹² a la crianza surge a partir de la necesidad de las familias.

La ausencia de planificación de instancias de interacción entre las familias y el ámbito institucional, en ocasiones, lleva a un sin sentido de actividades que poco tienen que ver con el desarrollo integral del niño en sus edades tempranas. Se incurre en instancias de “muestra” que ponen por encima las exposiciones que no refieren a la cotidianidad del niño, sino más bien a la labor de las personas que trabajan en la institución, como festejos o presentaciones de trabajos de los niños en los que muchas veces él mismo no se identifica. Se deja por fuera de estas instancias el reconocimiento del niño como sujeto de acción en la cotidianidad y con su particularidad, así como en la relación con sus pares. Las relaciones afectivas y los vínculos de apego son constituyentes. El niño no es porción extraíble en momentos de exposición. El análisis de la problemática de la comunidad institucional y la observación, como ejes, favorecen la asertividad en las interacciones y la atención temprana del desarrollo infantil.

El niño es en la integralidad de sus relaciones, sus vínculos significativos y en su contexto.

Es posible realizar una planificación institucional que logre un acompañamiento familiar adecuado, sustentado en aspectos vinculantes e instancias participativas que favorezcan el desarrollo de los niños en la primera infancia.

1. El desarrollo infantil temprano, su contexto y una perspectiva multidimensional

Se concibe al niño como sujeto protagonista de su desarrollo que “depende no solo de sus potencialidades, sino también de las intervenciones, de las propuestas, de la organización del entorno facilitador que le brinden quienes se encarguen de su educación, tanto a nivel familiar, como en el ámbito institucional donde los niños se socializan y educan” (Divito, 2006, p.23). En el contexto en que el niño se desarrolló se aprecian áreas tales como la propuesta de objetos afines (cotidianos y representativos), la organización de la rutina en forma conjunta que permita la continuidad entre ambos espacios, la puesta en común de representaciones culturales y fechas para participar, las ideas afines sobre lo artístico y lo pertinente para cada niño, la alimentación, la higiene, los momentos de sueño y la coherencia en la educación sexual integral¹³ (Hurrell, Lavari, & Zelarallán, 2011).

¹⁰ Jardines maternales privados (breve descripción) según organismo local, cito en:http://www.mendoza.edu.ar/institucional/index.php?option=com_content&view=article&id=782&Itemid=1311

¹¹ SEOS: Servicios Educativos de origen social. Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza. <http://www.mendoza.edu.ar/>, Fecha de lectura 21 de noviembre de 2014.

¹² Instituciones de cuidado y de guarda de niños en primera infancia externas a la familia.

¹³ PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION SEXUAL INTEGRAL Ley 26.150.

El contexto es soporte y parte de una trama que sustenta el desarrollo infantil temprano. Desde un enfoque ecosistémico y multidimensional se observan relaciones, vínculos, apegos, condiciones socio económicas y sociales, aspectos culturales, por nombrar algunas; que hacen a la calidad de esta trama. Según este modelo conceptual, la integridad comprende dimensiones que pueden ser identificadas para su desarrollo, tanto en lo relativo a salud, a la cultura, al desarrollo evolutivo y a las propias percepciones del sujeto: de bienestar objetivo y subjetivo. Las mismas susceptibles de ser observadas por los adultos que acompañan el desarrollo (Quiceno y Venaccia Alpi, 2007). En ello se fortalece la concepción de la calidad de vida de los niños.

La calidad de vida es entendida de forma integral y multidimensional, como un constructo social atravesado por el contexto y las propias características culturales. Es decir, es una construcción sociocultural. Por esto, en tanto al desarrollo infantil temprano, se comprende que el fortalecimiento de instancias y de dispositivos institucionales que apuntalan la interacción entre padres, institución y comunidad juega un papel más que importante en la mejora de la calidad de vida del niño.

Es necesario dar valor a la mirada multidimensional del desarrollo del niño, de manera tal que permita comprender que este se encuentra impregnado por el contexto, por las interacciones de los adultos con sus pares. Es esta mirada la que debe ser promovida en los proyectos institucionales de aquellas entidades que cobijan a los niños.

2. Instancias de interacción entre las esferas de crianza

Mediante el reconocimiento de las características institucionales y comunitarias es posible generar y fortalecer el acompañamiento familiar. A partir de la escucha y del análisis de las necesidades manifiestas de las familias se construye un diálogo propicio para el desarrollo de instancias de mayor promoción de la interacción.

Las formas de participación, de contacto, de comunicación de la institución con las familias denotan una construcción en la configuración de sus relaciones (Isaza Merchan, 2011).

Es en las interacciones donde se observa esta configuración. Se pueden identificar y analizar de manera analógica (Fischetti, 2015) instancias de interacción; para captar las semejanzas, partiendo de las diferencias que hacen a cada comunidad institucional abordada de la provincia de Mendoza. Desde la perspectiva de la atención temprana del desarrollo infantil (Pikler, 1984) y del enfoque multidimensional de la calidad de vida en la infancia (Quiceno & Alpi, 2013)¹⁴; se coloca la mirada en las interacciones con perspectiva de estudio microsocial. Es decir, se realizan observaciones de interacciones cotidianas en cada comunidad institucional y sus propios agentes sociales, teniendo en cuenta su contexto y trama comunitaria. Estas observaciones se articulan con un nivel de abstracción teórica macrosocial, de manera de primar las dimensiones del

¹⁴ Definición de O.M.S cita en Quiceno, J. M., & Alpi, S. V. (2013).

desarrollo infantil temprano y las interacciones humanas, favoreciendo la articulación de analogías. Esto permite la creación de instancias pertinentes a cada contexto.

2.1 El diálogo entre familias e institución como práctica social favorecedora del desarrollo infantil

Las formas de contacto, comunicación, información e inclusión de las instituciones de cuidado -como jardines maternos, jardines de infantes, grupos de crianza, etc.- impactan y aportan a la función socializadora temprana que realiza la familia de cada niño.

Las instituciones de cuidado y de atención a la infancia tienden al mejoramiento de la rutina del niño, al desempeñar y promover actividades de interacción con las familias de su comunidad de manera responsable y planificada. Castilla (2004, p.82) nos dice: “De acuerdo con la comunidad en la que se interactúe existen diferentes formas de enfrentar la vida, de hacer las cosas, así como de usar el lenguaje. Esto es lo que se denomina como prácticas sociales”. Son estas prácticas las que determinan una comunidad. El modelo social culturalista reconoce la particularidad y la importancia del estudio de estas instancias y se entiende, como parte de estas, el acompañamiento a las familias:

“...no solamente hablar de los gustos propios de cada niño, de sus características personales y de cuestiones de tipo organizativo-institucional, sino intercambiar ideas acerca de intereses, valores, conocimientos, etc., propios de la familia del niño, que posibiliten al docente construir intervenciones posibles en el transcurso de la experiencia del niño en el jardín” (Ramírez, 2008, p.4).

Se mencionan algunas de las instancias de interacción observadas:

- entrevistas con padres,
- festejos institucionales,
- salidas recreativas,
- elementos de comunicación (cuadernos, notas, carteles, fotografías y redes sociales),
- talleres con temáticas afines para familias,
- encuentros temáticos,
- reuniones informativas,
- reuniones interactivas y
- programas sociales de origen estatal que brinde la institución.

A través de estas, y otras muchas instancias que dependen del contexto, toma forma la función que la institución posee en la comunidad que está inserta.

Se evidencia así la necesidad de intervenir y orientar a las familias y cuidadores en las estrategias para disminuir el estrés parental y sus relaciones con estilos y prácticas de crianza inadecuadas y que no favorecen el desarrollo socioafectivo durante la infancia (Martínez, 2010, p.114).

La entrevista entre el personal de la institución y la familia es una de las maneras de aproximación de ideas y de acompañamiento entre quienes son adultos referentes en vínculo con el niño. Es decir, acercar los conceptos y las prácticas que se relacionan con la crianza y el desarrollo temprano que favorecen la calidad de vida del niño. Es posible en un tiempo acotado, de aproximadamente 45 minutos, tocar temas tales como: la rutina del niño en ambas esferas de cuidado, expresiones del niño observadas, hechos específicos que aclaren ambas perspectivas, información sobre cuidados especiales, situaciones familiares o institucionales que generan impacto en la cotidianidad del niño, etc. Estas instancias posibilitan consensuar un abordaje conjunto y complementario entre ellos.

Otras instancias para el reconocimiento y el contacto entre quienes están a cargo del cuidado de los niños pueden ser festejos en la institución, notas, carteles en la puerta de entrada, paseos recreativos con familiares, etc. Esto permite que padres y familiares puedan expresar sus dudas, agradecimientos, sugerencias y pedidos; a fin de delinear aspectos que favorezcan el desarrollo del niño, de manera integral entre las dos esferas concéntricas.

Las diversas formas de interacción que permiten el diálogo dan valor al acompañamiento institucional en lo relativo a la crianza y responden a la necesidad manifiesta de las familias de la intervención institucional. Esto favorece el desarrollo integral en el marco de prácticas sociales que constituyen a una comunidad.

3. Las instituciones y su rol

Los espacios de confluencia de la crianza y la atención a la infancia en la actualidad son protagonistas de cambios socioculturales.

Cultura, y sobre todo la cultura escolar cotidiana, como culturas plurales producto de la mezcla de muchos elementos heterogéneos, donde se enlaza lo objetivo y lo subjetivo, lo que llevaría a replantear las interacciones [...] la pertinencia de los contenidos y la contribución de los padres y madres de familia, de otros profesionales y de las instituciones de la comunidad (Salas, 2001, p.64).

Es relevante que estas instancias sean las que encausen los esfuerzos tanto familiares como institucionales de manera propicia al desarrollo y a la calidad de vida de los niños y de la comunidad.

Las generaciones actuales -sobre todo en zonas urbanas-, padres, madres y adultos cuidadores o cuidadoras buscan en las instituciones el asesoramiento, la asistencia

médica, la atención de los nacimientos y embarazos y, luego, el cuidado de sus niños en la primera infancia.

Con los avances en materia de salud y el aparato estatal, que brinda gran parte de esta asistencia en la Argentina; las madres, padres y familiares han tenido un gran acercamiento de estas funciones que hoy son sociales.

Sucede que se incurre en propuestas de instancias originadas en oficinas o departamentos institucionales, desde organismos gubernamentales o no gubernamentales donde, con buenas intenciones, se crean programas con sustento teórico o con base en experiencias de otros lugares; y se cae en el ocultamiento de la realidad (Roig, 1984) que realmente tiene una comunidad institucional, en este caso, crianza.

Es por esto que se considera de gran importancia la continua formación de quienes están a cargo de programas y políticas públicas. Actualizar y generar en forma permanente espacios de escucha y de construcción en cada comunidad institucional de cuidado, atendiendo a la complejidad y la particularidad de cada contexto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castilla, M. (2004). *Habilidades sociales y educación. Estudio sobre una comunidad sorda*. Mendoza: EFE.
- Divito, S. L. (2006). Jardines maternos: Mirar al niño para optimizar las prácticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5), 4.
- Fischetti, N. (2015). Pluralismo metodológico. *Apuntes para el diálogo crítico. Curso de Epistemología y Metodología de la Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales*. Mendoza: CCT-CONICET.
- Isaza Merchan, L. (2011). *Fortalecimiento Familiar para el Desarrollo Pleno de Niños y Niñas de Primera Infancia*. Recuperado de <http://www.iin.oea.org/IIN2011/newsletter/boletin9/noticia-esp/pdf-4/Leonor-Isaza-Colombia.pdf>
- Marina, M., Hurrell, S., Lavari, M. y Zelarallán, M. (2011). *Educación Sexual Integral, para charlar en familia*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Martinez, A. C. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas*, 6(1), 111-121.
- Pikler, E. (1984). *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global* (Vol. 92). España: Narcea Ediciones.
- Quiceno, J. M. y Alpi, S. V. (2013). Calidad de vida relacionada con la salud infantil: una aproximación conceptual. *Psicología y salud*, 18(1).
- Ramírez, P. (2008). *La Interacción como Eje Constructor de un Proyecto de Trabajo en Jardines Maternales*. Comunicación presentada en el Congreso de Madrid.
- Roig, A. (1984). Narrativa y cotidianidad. *La obra de Vladimir Propp a la luz de un cuento ecuatoriano*. Quito: Belén.
- Salas, A. L. C. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65.

Primera parte: Contextos y Políticas

Sección 2

Inclusiones y Exclusiones



A vertical word cloud on a light orange background. The words are in various sizes and colors (green, brown, red, white). The most prominent words include:

- educación** (education)
- sectores** (sectors)
- institucional** (institutional)
- políticas** (policies)
- escuela** (school)
- niños** (children)
- populares** (popular)
- social** (social)
- inclusiones** (inclusions)
- exclusiones** (exclusions)
- familias** (families)
- equipo** (team)
- educativo** (educational)
- cuidado** (care)
- contextos** (contexts)
- escuelas** (schools)
- estudios** (studies)
- trayectorias** (trajectories)
- igualdades** (equalities)
- desigualdades** (inequalities)
- problemas** (problems)
- objetos** (objects)
- presentar** (to present)
- objetivo** (objective)
- presentar** (to present)
- objetivo** (objective)
- Señas** (Signs)
- interrelación** (interrelation)
- gestión** (management)
- interrelación** (interrelation)
- gestión** (management)
- escuela** (school)
- modelos** (models)
- igualdades** (equalities)
- variado** (various)
- desigual** (unequal)
- medios** (media)
- planificación** (planning)
- trayectorias** (trajectories)
- factores** (factors)
- necesidad** (need)
- familias** (families)
- factor** (factor)
- longitudinal** (longitudinal)
- familiares** (familial)
- estrategias** (strategies)
- Wladimir** (Wladimir)
- vinculadas** (linked)
- realidad** (reality)
- sectores** (sectors)
- sistémica** (systemic)
- Integral** (Integral)
- teoría** (theory)
- calidad** (quality)
- salas** (rooms)
- exclusión** (exclusion)
- excluidos** (excluded)
- Exclusiones** (Exclusions)
- Sisti** (Sisti)
- vida** (life)
- modelos** (models)
- implementado** (implemented)
- compartir** (share)
- Unión** (Union)
- Lema** (Motto)
- clima** (climate)
- salud** (health)
- relatan** (they tell)
- vincula** (links)
- escuelas** (schools)
- diferentes** (different)
- institución** (institution)
- institucional** (institutional)
- intenta** (tries)
- mejora** (improvement)
- Ley** (Law)
- Sexual** (Sexual)
- enseñar** (to teach)
- Nivel** (Level)
- presentan** (present)
- una** (a)
- experiencias** (experiences)
- Tosoni** (Tosoni)
- consumo** (consumption)
- aborda** (addresses)
- inclusiva** (inclusive)
- investigaciones** (research)
- cuidado** (care)
- Contextos** (Contexts)
- presentamos** (we present)
- Mendoza** (Mendoza)
- conformada** (formed)
- obstáculos** (obstacles)
- compleja** (complex)
- familias** (families)
- demandas** (demands)
- equipo** (team)
- precipua** (main)
- Recabarren** (Recabarren)
- atañen** (concern)
- propuesta** (proposal)
- orden** (order)
- artículo** (article)
- orden** (order)
- inclusiones** (inclusions)
- Campešina** (Campešina)
- trabajo** (work)
- análisis** (analysis)
- educativo** (educational)
- interés** (interest)
- propone** (proposes)
- escolarizados** (schoolchildren)
- Vilapriño** (Vilapriño)
- Mendoza** (Mendoza)
- provincia** (province)
- estudio** (study)
- Universidad** (University)

COOPERAR Y COMPARTIR: UN MODELO DE CONVIVENCIA ESCOLAR¹⁵

Verónica Martínez y Lourdes Gómez

Resumen

En el siguiente artículo se expresa la necesidad de tener en cuenta el trabajo cooperativo en el ámbito educativo institucional como un factor de mejora del clima institucional. Es decir, se observan cambios significativos en las relaciones entre los profesores, entre los profesores / estudiantes, y estudiantes / estudiantes cuando las actividades propias de la institución educativa se llevan a cabo desde el trabajo cooperativo.

Esta mejora en el ámbito educativo repercute directamente en la convivencia escolar y, por consiguiente, en el modo en el cual se pueden plantear diversas alternativas para abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras claves: Cooperar- Compartir- Habilidades sociales- Convivencia escolar

INTRODUCCIÓN

Los procesos de interacción son básicos para favorecer en los niños y adolescentes el aprendizaje y una sólida socialización. Esta colaboración afecta al método y al contenido, al desarrollo personal y al intelectual, y a los diferentes aspectos de la educación.

La educación escolar no puede limitarse solo al desarrollo de capacidades intelectuales, es necesario, a partir del contacto con otros, establecer relaciones constructivas.

El trabajo cooperativo da lugar a la toma de conciencia en los alumnos de que el otro existe, lo cual permite ver el punto de vista de ese otro aprendiendo a negociar y, si es necesario, a renunciar a sus propias posiciones, e incluso, a demorar la satisfacción de sus intereses personales en beneficio de un objetivo colectivo.

La posibilidad que brinda el trabajo cooperativo es la de confrontar puntos de vista, facilitando la demanda y el ofrecimiento de ayuda. Esto conduce a una distribución de roles equitativa que permite la plena participación de todos.

Los beneficios del trabajo en grupo no solo se limitan a la socialización, sino también se encuentran ligados al desarrollo de competencias intelectuales.

Piaget -en 1969- sostenía que “la cooperación entre niños es tan importante como la intervención de los adultos. Desde el punto de vista intelectual, es la más apta para

¹⁵ Corresponde al Proyecto de investigación “Convivencia escolar e inclusión educativa y social. Una mirada desde los proyectos institucionales en la educación de la Provincia de Mendoza, Primera parte - Equipo: Director; Benito Parés, Co-directora: Verónica Martínez, Investigadores: Castilla, M - Sisti, A - Gómez, L - Manent, C - Santoni, P - Criado, M - Boerr, C - Reparaz, A - Gigena, A - Romanuk, A.

favorecer el intercambio de ideas y la discusión, es decir, todas las conductas capaces de educar la mente crítica, la objetividad y la reflexión discursiva. Desde un punto de vista moral conduce a poner en práctica los principios que rigen una conducta y no solo a una sumisión exterior”. No basta con agrupar mesas y sillas y poner niños a trabajar, sino que el trabajo cooperativo implica tener un objetivo en común y diversas estrategias y alternativas para alcanzarlo.

Si analizamos los términos cooperar y compartir, podemos definirlos desde Monjas Casares (2002):

Cooperar: supone que dos o más niños toman parte en una tarea común que implica reciprocidad de conductas (motoras o verbales), intercambiando el control de la relación y la facilitación de la tarea. Implica la colaboración de, y con otras personas para la realización de una actividad en común.

Podemos ejemplificar conductas de cooperación como: ofrecer y aceptar sugerencias, respetar los turnos de intervención, dar y recibir información, comportamientos relacionados con interacciones positivas

Compartir: implica, principalmente, ofrecer al otro un objeto, una ayuda. Es decir, utilizar en forma conjunta un objeto, prestar las pertenencias, pedir prestado y aceptar ayuda.

Estas habilidades (cooperar y compartir) se mueven, se retroalimentan, en el mundo de las emociones: “No se puede separar la causa de una emoción del mundo de las relaciones, nuestras interacciones sociales son las que mueven a nuestras emociones” (Goleman, 2006, p. 127).

El aprendizaje en grupos cooperativos no es exclusivo del campo de conocimiento de las Ciencias Sociales, ni tampoco es posesión de un nivel educativo en particular.

Stigliano y Gentile (2004) hablan de las *comunidades del diálogo y del encuentro*, cuando hacen referencia a los grupos cooperativos de gran rendimiento.

Se habla del encuentro con el otro, del encuentro que personaliza, que hace crecer. El encuentro con otros modifica las actitudes, rectifica pareceres y colabora en la construcción de criterios.

Dialogar no es solo poner ideas en símbolos e intercambiarlas, sino es saber escuchar, ponerse en el lugar del otro, buscar el sentido, responder adecuadamente a la situación dialógica.

El trabajo en equipo, denominado actualmente “trabajo en grupos cooperativos”, pretende estimular y desarrollar el pensamiento reflexivo, la comunicación, la socialización del pensamiento, la formulación de juicios, la discriminación de valores y la tolerancia por el tiempo y la opinión del otro. (Stigliano y Gentile, 2006).

En el desarrollo de los vínculos interpersonales es posible aprender y se evitan o disminuyen los posibles conflictos.

Hay autores como Barkley, Cross y Major (2007) que marcan una diferencia entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo, definiendo al primero como algo más tradicional, es decir, la utilización de grupos apoya a un sistema de enseñanza que mantiene las líneas tradicionales del saber y la autoridad en el aula. El aprendizaje colaborativo, en cambio, tiene su origen en el constructivismo social y sostiene que se produce el aprendizaje cuando los alumnos y los docentes trabajan juntos para crear el saber (Matthews, 1996), por lo tanto, el aprendizaje colaborativo se produce en interacción con el otro a partir del diálogo y los consensos. No le corresponde al docente la supervisión del aprendizaje del grupo sino que, junto con sus alumnos, es un miembro más de la comunidad que busca conocer.

Para otros autores, el aprendizaje cooperativo es una subcategoría del aprendizaje colaborativo (Cuseo, 1992).

Como sostiene Barkley (2007), podemos decir que el *aprendizaje cooperativo* es la enseñanza de pequeños grupos para que los alumnos trabajen juntos con el fin de maximizar el aprendizaje de todos y cada uno de los integrantes. En este aprendizaje, el profesor es quien organiza, controla y designa las tareas al grupo de alumnos.

El aprendizaje cooperativo favorece el ajuste social de los estudiantes que presentan dificultades en su conducta pues, en el mismo, se determinan ciertas instrucciones de cooperación entre los estudiantes de una clase para obtener, colectiva e individualmente, los objetivos establecidos. Los diferentes modelos tienen en común:

- Tareas comunes adecuadas para los diferentes grupos de trabajo,
- aprendizajes en pequeños grupos,
- interdependencia,
- responsabilidad individual,
- conducta cooperativa.

Al generarse una fuerte interdependencia entre los participantes del grupo, el abanico de posibilidades de comunicación es más amplio y se van generando actitudes positivas hacia los compañeros. El aprendizaje cooperativo considera el campo de experiencias del alumno y aumenta sus habilidades de comunicación al poder visualizar los puntos de vista de los demás.

Al definir el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo se puede observar cómo el alumno, frente al proceso de aprendizaje, vivencia (juega) diferentes roles. Veamos el siguiente cuadro comparativo, en el cual se muestran los roles de los estudiantes en una clase tradicional y en una clase colaborativa (MacGregor, 1990, p.25).

Clase tradicional	Clase colaborativa
<i>El estudiante pasa de....</i>	<i>a....</i>
Oír, observar , tomar apuntes.	Resolver problemas, aportar y dialogar activamente.
Expectativas bajas o moderadas de preparación para las clases.	Expectativas elevadas de preparación para la clase.
Presencia privada en el aula con pocos o ningún riesgo.	Presencia pública con muchos riesgos.
Asistencia dictada por la voluntad personal.	Asistencia dictada por las expectativas de la comunidad.
Competición con los compañeros.	Trabajo colaborativo con los compañeros.
Responsabilidades y definición personal asociadas con el aprendizaje independiente.	Responsabilidades y definición personal asociadas con el aprendizaje interdependiente.
Considerar a los profesores y libros como única fuente de autoridad y saber.	Considerar a los compañeros, a uno mismo y a la comunidad como fuentes adicionales e importantes de autoridad y saber.

Figura I: Cuadro comparativo de roles de estudiantes en dos tipos des clases

En el proceso de enseñanza y aprendizaje, los roles expresados en el cuadro deben estar presentes en las planificaciones de los docentes. Es decir que, el docente debe tener claro desde el primer día de clases, la posibilidad de nuevos roles, en los estudiantes. De esta manera, si se sistematizan en las planificaciones institucionales y/o áulicas, será posible que pueden practicarse para poder lograr competencias colaborativas.

Podemos rescatar en este trabajo lo denominado por Goleman (2006) como inteligencia social, ya que supone una conciencia social que va desde percibir de manera instantánea el estado interior de otra persona hasta comprender sus sentimientos y pensamientos. Por otro lado, solamente percibir cómo se siente otra persona o saber lo que piensa o cuál es su intención no garantiza interacciones fructíferas. Pues debe existir una conciencia social para permitir interacciones fluidas, eficaces; la sincronía (interactuar fluidamente a un nivel no verbal), la autopersección (presentarse eficazmente), la influencia (moldear el resultado de las interacciones sociales) y la preocupación (por las necesidades de los demás y actuar en consecuencia) deben estar presentes. Esto abre el camino hacia una trabajo colaborativo.

A partir de diversas experiencias realizadas en escuelas de educación especial acerca del trabajo cooperativo y colaborativo se puede observar en los estudiantes una mejora en la convivencia escolar, entendida esta como: “Los intercambios entre todos

los actores de la institución que comparten la actividad en la escuela y que conforman esa red de vínculos interpersonales” (Ianni, 2003, p.246). Dichos intercambios deben construirse cotidianamente, mantenerse y renovarse cada día. Solo cuando en una institución escolar se privilegian la comunicación, el respeto mutuo, el diálogo y la participación se genera el clima adecuado para posibilitar el aprendizaje

Existe una marcada relación entre convivencia escolar, las habilidades sociales y la posibilidad de trabajar desde el aprendizaje colaborativo y cooperativo. Las habilidades sociales, siguiendo a Cartledge y Milburn (1980, p. 134), son conductas que implican una situación de interacción con el otro donde la principal intención sea el logro de metas mediante interacciones positivas. Las “habilidades sociales” se aprenden y se practican.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barkley, E., Cross, P., Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Cartledge, G. y Milburn, J. (1980). *Teaching Social Skills to Children (General Psychology)*. Oxford, England: Pergamon Press.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia Social*. México: Planeta.
- MacGregor, J. (1990). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Bened.
- Mathus, M. (1994). *Aprendizaje cooperativo: Bases teóricas y avances empíricos que explican su eficacia*. España: Universidad de Deusto.
- Monja Casares, M. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. España: CRITICA.
- Stigliano, D. y Gentile, D. (2006). *Enseñar y aprender en grupos cooperativos. Comunidades de diálogo y encuentro*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Resumen

El presente trabajo pretende describir los resultados alcanzados en la investigación desarrollada en el Nivel Inicial de la Escuela Carmen Vera Arenas titulada: “Las Representaciones Mentales que expresan los alumnos de educación inicial de la escuela Carmen Vera Arenas sobre las Personas Sordas a partir del aprendizaje de la Lengua de Señas como segunda lengua”. Dicho proyecto se llevó a cabo en las salas de 4 y 5 años de ambos turnos de la escuela mencionada y una persona sorda adulta fue la instructora en Lengua de Señas. Esto permitió ver, de una manera natural este lenguaje y observar las diferencias lingüísticas. Por ello, los niños expuestos a una lengua viso-espacial adquieren las diferencias lingüísticas naturalmente. La interacción que se genera con la persona diferente brinda la oportunidad de pensar en una escuela verdaderamente inclusiva, con alumnos abiertos a la diferencia y con una postura de aceptación de la diversidad.

Palabras clave: Lengua de Señas- Inclusión- Nivel Inicial- Persona Sorda- Educación Inclusiva.

INTRODUCCIÓN

El trabajo surgió en 2011, como propuesta del Instituto para el Desarrollo de la Educación Especial (IPDEES), perteneciente a la Facultad de Educación Elemental y Especial, y, mantuvo la categoría de proyecto de Extensión aprobado para ser trabajado en la sala de 4 años, de ambos turnos, de la Escuela Carmen Vera Arenas.

Luego, la propuesta se constituye en un proyecto institucional puesto que se continúa con el grupo que se inició en 2011 y, de allí, todos los grupos siguientes.

En el período 2012-2013 el proyecto de investigación incorpora como objeto de estudio: analizar las representaciones mentales que manifestaban los niños del Nivel Inicial de la escuela mencionada, respecto a la diferencia comunicativa en general, y a la lengua de señas en particular.

Para ello se contó con una Persona Sorda adulta, instructora de Lengua de Señas, y con una profesora de sordos que actuó como mediador lingüístico.

Para el desarrollo del trabajo, el equipo abordó temáticas referidas a las representaciones mentales, la Lengua de Señas como segunda lengua y la inclusión.

¹⁶ Proyecto de Investigación: Las Representaciones Mentales que expresan los alumnos de educación inicial de la escuela “Carmen Vera Arenas” sobre las personas sordas a partir del aprendizaje de la lengua de señas como segunda lengua. 2012-2013.

Proyecto de Unidad Académica FEEyE. Directora: Beatriz Pellegrini. Equipo: Ana Sisti, Marcela Gómez, Andrea Lodi, Érica Brizuela, Florencia Fillizola, Silvina Testaseca.

La finalidad consistió en el análisis de las expresiones de los alumnos de Nivel Inicial respecto de la diferencia comunicativa entre ambas lenguas.

Los objetivos que rigieron este trabajo fueron los siguientes:

- Analizar las representaciones mentales respecto de las Personas Sordas que manifiestan, a través de sus dichos, los niños de Nivel Inicial de la escuela Carmen Vera Arenas.
- Identificar las representaciones mentales que tienen los niños oyentes de Nivel Inicial de la escuela Carmen Vera Arenas respecto de la Persona Sorda.
- Describir las formas en que los niños del Nivel Inicial caracterizan a la persona Sorda a partir del contacto con el sordo adulto.
- Participar en eventos que permitan transmitir y publicar los datos recabados a partir de la investigación.

El supuesto teórico que se tuvo como meta a corroborar es el siguiente: “El contacto desde edades tempranas con la Lengua de Señas impartida por un sordo adulto propicia una visión inclusiva hacia las Personas Sordas”.

El diseño metodológico que acompañó este trabajo respondió a un diseño cualitativo, de acuerdo con Rafael Bisquerra Alzina; este tipo de análisis “refleja, describe e interpreta la realidad con el fin de llegar a la comprensión o transformación de dicha realidad, a partir del significado atribuido por las personas que la integran. Esto supone que el investigador debe convivir, aproximarse y relacionarse con estas personas” (2004, p. 283).

En cuanto a resultados más importantes del trabajo, es decir, respecto de las expresiones de los niños involucrados, fueron totalmente relevantes y significativas en cuanto a la aceptación natural de la diferencia y las condiciones espontáneas de inclusión y de búsquedas de alternativas para resolver aquellos aspectos que generan dificultades de interacción comunicativa.

Es importante resaltar, dentro de las principales conclusiones, la importancia del trabajo de una lengua de características viso-espaciales, no solo en relación con las posibilidades comunicativas con Personas Sordas, sino en las estrategias que la misma genera para complementar sus procesos comunicativos en su lengua natural.

1. Encuadre o marco teórico

En la actualidad se carece de registros relacionados con investigaciones que relaten el proceso de aprendizaje de la Lengua de Señas como segunda lengua en el Nivel Inicial, al menos en América Latina. Esta posibilidad lleva implícito el concepto de inclusión desde todas sus formas.

Las representaciones mentales que construyen los niños, desde la mirada de la inclusión, se estructuran en función a la manera en que organizan y almacenan la información a nivel cognitivo, a partir de cómo ellos perciben el mundo.

1.1. Representaciones mentales

Las representaciones mentales son la manera en que se puede pensar e interpretar la realidad, a partir de procesos de relaciones, situaciones, vivencias que nos ayudan a percibir el mundo y a poder generar estas imágenes del mundo circundante.

“Las representaciones se convierten en una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana. Es un proceso mental elaborado por las personas dentro de los grupos a fin de fijar posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les concierne” (Gómez, 2002, p.3).

El proyecto ejecutado no tuvo la intención de analizar procesos cognitivos, sino que interesó el poder recabar y analizar las expresiones verbales de los alumnos de Nivel Inicial respecto de la discapacidad, en este caso, sobre la sordera.

Estas formas de ver el mundo se construyen a partir de las experiencias que se van generando con el otro y nos permiten formar ideas y esquemas de un objeto, tema o persona.

Los seres humanos construyen representaciones mentales sobre el entorno que lo rodea, sobre sí mismos, sobre la sociedad y sobre la naturaleza en la cual se constituyen como personas. Estas representaciones se organizan en estructuras conceptuales, procedimentales y actitudinales para darle sentido a la interioridad y exterioridad de su entorno, con miras al dominio, la intervención, el control y la transformación del mismo. Es este ordenamiento el que posibilita cualquier tipo de experiencia, como una de las maneras de actuar intencionalmente (Gómez, 2002, p.1).

Desde esta mirada, entonces, es posible pensar que aquello que guardamos en nuestro imaginario depende de la construcción que hacemos en relación con los otros y con aquello sobre lo que construimos esa imagen.

Las representaciones que generamos en torno a un objeto o situación no tienen una única manera de ser entendidas, ya que responden a un proceso de construcción en la que intervienen tanto los procesos psicológicos como las interacciones sociales que contextualizan dicha construcción.

Autores como Rodrigo (1997) proponen que: “el modelo de las teorías implícitas asume que las personas construyen su conocimiento cotidiano en escenarios socioculturales compartidos por otras personas que ya han construido o están en vías de construir su conocimiento” (p. 4).

Es decir, que la forma de percibir o de representarme el mundo, desde la mirada de Rodrigo, implica que la construcción de conocimiento requiere de la participación

del entorno. No solo se construye desde la mirada personal, sino que además, esta construcción se modifica y se termina de elaborar a partir de la elaboración colectiva del objeto.

Este compartir la construcción con otros permite negociar significados, los que pueden variar en torno a diversos escenarios sociales. Estos escenarios pueden variar entre el cotidiano, el escolar y el científico; lo que sí es claro es que se construye con el otro.

Podemos sintetizar hasta este punto, que las representaciones mentales son las formas en que podemos referirnos a cosas no presentes y que se estructuran permitiendo mantener un sentido.

Bruner, Olver y Greenfield (1966, en Otero, 1999) afirman que los niños comienzan con representaciones en acto, que se emplean para representar acciones o un objeto. Este sería el único formato hasta el fin del primer año de vida. Un segundo estadio en la representación emerge cuando un niño comienza a ser capaz de representar el mundo por la vía imaginaria, que es relativamente independiente de la acción. Esta representación icónica es similar a “un dibujo en la cabeza”. Esta forma de representación domina el pensamiento del niño hasta los 7 años o más. La representación icónica se considera como el origen de la inflexibilidad del pensamiento del niño, las imágenes son concebidas como estáticas y relativamente integrales, el niño no puede relacionar las partes independientemente con el todo, a causa de estas propiedades. Más aun el pensamiento abstracto no puede tener lugar si únicamente estas clases de representaciones están disponibles. El lenguaje es usado en el razonamiento abstracto sólo después que el estadio simbólico es alcanzado. En este estadio, el niño adquiere un “sistema simbólico” caracterizado por: categorías, jerarquía, precisión, causación y modificación (Otero, 1999, p. 100).

Podemos decir entonces que, desde esta mirada, la imagen del niño cambia con la edad y, de esta manera, la información que dichas imágenes proporcionan es modificada con tiempo.

Estas representaciones que el niño genera son estáticas hasta que logra, según Piaget e Inhelder (1971), tener competencias operatorias que le permitan transformar las imágenes en otras formas de representación.

La forma de poner de manifiesto dichas representaciones es a través de la palabra. Para Anderson (1983) las representaciones proposicionales se componen de 4 vectores: a)- Agente (sujeto), b)- Objeto (predicado), c)- Relación (verbo principal) y d)- Atributo (marcador de tiempo, género, número, potencial, etc).

Una forma de poder acceder a las representaciones mentales de una persona es a través de las verbalizaciones que realiza de las mismas.

Los intentos por comprender la cognición infantil y su desarrollo en relación con el aprendizaje del lenguaje dieron lugar en la década del ochenta a la conformación de un nuevo modelo evolutivo [] Los estudios realizados en este marco mostraron que desde sus primeros meses de vida los niños forman representaciones mentales de los eventos generales... en los que participan. El carácter repetitivo (rutinario) de

estos eventos posibilita que los niños formen representaciones mentales generales, estructuras que consisten en una serie de acciones realizadas por determinadas actantes, en cierto marco espacial (Plana, Silva y Borzone, 2011, 366).

Con esto queremos referir que las representaciones mentales se ponen en evidencia a partir de las verbalizaciones que realizan los niños sobre una temática determinada.

1.2. La Lengua de Señas Argentina como segunda Lengua

Nos parece importante definir el concepto de segunda lengua, entendiéndola como lengua no materna, siendo un sistema alternativo de comunicación con una comunidad a la que no se pertenece.

Pastor Cesteros (2004) pone de manifiesto que las segundas lenguas se aprenden mediante una metodología específica y la necesidad del contacto sistemático con un mediador.

Cuando se aprende una segunda lengua, generalmente se utiliza el soporte de la primera lengua en dicho proceso (Ravena Carreño, 1990). Es importante atender a condiciones que ponen de manifiesto las diferencias individuales al momento de incorporar un nuevo sistema lingüístico como lo son: la edad, la transferencia y la posibilidad de fracaso.

En relación con la edad, Ravena Carreño sostiene que mientras más pequeño es expuesto un sujeto a aprender una segunda lengua, mayores son las posibilidades de ser competente en esta.

En cuanto a la transferencia, cuando somos expuestos al aprendizaje de una segunda lengua, muchas veces esta es contaminada por lo que sabemos de la lengua primera, generalmente en aspectos gramaticales, en las formas de negación, la regularización de los verbos, etc.

En el presente trabajo, la segunda lengua es la Lengua de Señas Argentina, que de acuerdo con Pietrosevoli (1991), es un sistema arbitrario de señas con características viso-espaciales, por medio del cual las Personas Sordas realizan sus actividades comunicativas dentro de una determinada cultura.

Investigadores como Stokoe (1960), Massone (1993), entre otros, han utilizado los parámetros utilizados en la lingüística para verificar las lenguas naturales y diferenciarlas de otros sistemas de comunicación y para superar la desvalorización y la falta de reconocimiento como tal, poniéndose en duda su status de lengua natural.

Las Lenguas de Señas, en general, y la Lengua de Señas Argentina, en particular, poseen aspectos fonológicos, morfológicos, gramaticales, semánticos y pragmáticos propios de dichas lenguas.

Dentro de los aspectos fonológicos podemos encontrar: configuración de la mano (la posición de la mano), tipos de movimientos, ubicación (espacio señante), dirección

(sección de la mano que se dirige al cuerpo), orientación (sección de la mano que se dirige al piso) y rasgos no manuales (las expresiones de la cara o movimientos del cuerpo que acompañan o completan la seña).

En cuanto a los aspectos morfológicos, estos surgen de las inflexiones gramaticales de la propia lengua.

De acuerdo con Curiel y Massone (1997) encontramos los morfemas clasificadores. Estos son productivos ya que permiten generar infinidad de señas a partir de la incorporación nominal a verbos, a números, etc.

La modalidad viso - espacial de la LSA permite, entonces, representaciones lingüísticas y propiedades no presentes en el español ni en otras lenguas orales indoeuropeas. Una de ellas es la característica de ser polisintética, es decir, que su estructura permite superposición de más de un morfema, generando, por ejemplo, verbos espaciales - locativos, donde la configuración de la mano (CM) tiene significado propio y la ubicación (UB) y el movimiento (M) expresan otro significado, que refiere el lugar del espacio - real o hipotético - en que se localiza el objeto especificado. Estos rasgos morfofonológicos ocurren simultáneamente, presentando una realidad lingüística inexistente en las lenguas orales (Curiel, Massone, 1997, p. 27).

En relación con los aspectos sintácticos, la Lengua de Señas utiliza como elementos marcadores, además de las palabras, los rasgos no manuales.

Analizando material de narraciones y conversaciones espontáneas y de **elicitaciones** específicas podemos afirmar que en la LSA el orden de las señas no es casual ni variable indefinidamente, sino que responde a reglas sintácticas de su estructura lingüística. Hemos distinguido órdenes gramaticales, y dentro de éstos el orden marcado y otros marcados, y también secuencias agramaticales.

En oraciones de *sujeto y verbos de estado*, y de *sujeto y verbos de proceso*, se ha registrado una sola posibilidad sintáctica: el orden gramatical es SV, siendo agramatical la inversión de estos constituyentes gramaticales (*VS). No es viable en estructuras con estas clases de predicados realizar topicalización del S o del V a través de la modificación del orden no marcado (Massone, 1993, p. 137).

Con lo expuesto podemos decir que las estructuras clásicas de la Lengua de Señas se organizan atendiendo al orden SOV (sujeto, objeto, verbo). Esto afirma o ratifica la sintaxis propia de la lengua de señas.

1.3. Inclusión

Para comenzar, es importante realizar un acercamiento a la temática de la inclusión desde las diferentes miradas.

En 1978, a partir del informe Warnock, se modifica el término “discapacidad” por el de “Necesidades Educativas Especiales”. Este informe hace referencia a la educación

como un derecho para todos y las necesidades educativas son comunes a todos los niños.

El informe considera que un niño con necesidades educativas especiales es aquel que presenta alguna dificultad de aprendizaje a lo largo de su escolarización, que requiere atención y recursos educativos específicos, distintos de los que necesitan los demás compañeros. Por un lado, los problemas de aprendizaje están relacionados a las características propias de cada niño, y fundamentalmente a la capacidad de la escuela para dar respuesta a las demandas del niño. Por otro lado, son necesarios los recursos educativos adecuados para atender a las demandas de los niños y evitar las dificultades. Entre estos recursos se pueden mostrar los siguientes: formación profesional de los maestros, ampliación del material didáctico, eliminación de las barreras arquitectónicas, psicológicas y pedagógicas y utilización de nuevas metodologías, entre otros.

(<http://marcoteoricodelaeducacionespecial.blogspot.com> [07/2013]).

Por otro lado, el informe intenta dar respuesta a la formación profesional de los docentes involucrados en el trabajo con personas con necesidades educativas especiales en preescolar y pos-primaria.

En 1994, en Salamanca, se realiza una Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de la cual se desprende la Declaración de Salamanca. El tema central fue *La Educación para Todos*.

Surge entonces el concepto de escuela integradora, que brinde educación con calidad a todos y que desarrolle una pedagogía centrada en el niño. Esta última es positiva para todos los alumnos, ya que sostiene que las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje debe adaptarse a las necesidades de cada uno.

Las escuelas especiales deben servir como centros de apoyo y formación para los profesionales de las escuelas comunes, así como brindar materiales específicos y apoyo directo a los niños.

(<http://marcoteoricodelaeducacionespecial.blogspot.com>> [07/2013]).

Es importante aclarar, en este punto, que la Declaración de Salamanca involucra de manera activa la participación tanto de los padres como de la comunidad en donde se encuentra la persona con necesidades educativas especiales.

En la actualidad, el concepto de integración ha sido sustituido por el de inclusión porque se entiende como superador de la aceptación e integración en un ámbito educativo común.

La inclusión parte del concepto de *diferencia*. El otro es visto como diferente y no como deficiente (Parés, 2003). Este autor menciona los distintos tipos de educación inclusiva: a) inclusión como colocación, b) inclusión como educación para todos, c) inclusión como participación y d) inclusión social.

La *inclusión como colocación* tiene como objetivo que las personas con discapacidad accedan a las instituciones educativas de su comunidad o barrio (CSIE, 1996. En: Dyson, 2001, p. 147).

La *inclusión como educación para todos* parte de la premisa de la lucha contra la discriminación y la igualdad de oportunidades para todos, a partir de los Derechos Humanos.

Por su parte, la exigencia de la *inclusión como participación* lleva implícita la reestructuración de las escuelas, no solo desde los aspectos edilicios, sino también pedagógicos (Dyson, 2001).

Gerardo Echeita (2008) hace referencia a un concepto y una práctica que conlleva en sí misma muchos aspectos y planos. Sentirse incluido implica sentirse reconocido, valorado, considerado por el grupo de referencia.

1.4. Metodología

Durante la investigación se llevó a cabo un análisis de tipo exploratorio-descriptivo, puesto que el objeto fue indagar cuáles son las representaciones mentales de los niños de Nivel Inicial de la escuela Carmen Vera Arenas a partir del aprendizaje de la Lengua de Señas como segunda lengua. Dichas representaciones fueron visualizadas a partir de las expresiones verbales que espontáneamente referían los niños en esta área.

De acuerdo con Mateo, los estudios descriptivos “constituyen una opción de investigación cualitativa que trata de realizar descripciones precisas y muy cuidadosas de fenómenos educativos” (2004, p. 197).

Por su parte, Yuni Urbano explicitan que este tipo de estudio “*intenta describir las características de un fenómeno a partir de la determinación de variables o categorías ya conocidas. Se miden con mayor precisión las variables y/o categorías que caracterizan el fenómeno*” (2006, p. 16).

El presente proyecto corresponde, teniendo en cuenta su finalidad, a una investigación de tipo aplicada dado que, con el mismo, se buscó enriquecer el conocimiento respecto al aprendizaje de la LSA como segunda lengua en niños oyentes de Nivel Inicial.

Las características del diseño metodológico respondieron a una investigación cualitativa. De acuerdo con Rafael Bisquerra Alzina, este tipo de diseños “refleja, describe e interpreta la realidad con el fin de llegar a la comprensión o transformación de dicha realidad, a partir del significado atribuido por las personas que la integran. Esto supone que el investigador debe convivir, aproximarse y relacionarse con estas personas” (2004, p. 283).

Para llevar adelante el proyecto se trabajó, en una primera etapa, con las docentes de Nivel Inicial de la escuela Carmen Vera Arenas de ambos turnos, en un espacio semanal de 30 minutos especialmente asignado. Se solicitó a los docentes la posibilidad de registrar las expresiones que espontáneamente realizaban los alumnos.

Tal como se había explicitado, a cargo del espacio se encuentra una instructora sorda y una profesora que funciona como mediadora de la lengua, si así se lo requiere.

Como técnicas e instrumentos de recolección de datos se utilizaron: la observación participante, registro de expresiones en un cuaderno de campo, encuesta a los docentes de los niños de Nivel Inicial, encuestas a los padres de los niños involucrados en el proyecto.

La muestra comprendió a la totalidad de alumnos que cursan Nivel Inicial, sala de 4 y 5 de ambos turnos de la escuela Carmen Vera Arenas.

1.5. Resultados alcanzados

Para arribar a los resultados se trabajó con matrices descriptivas de análisis de las expresiones registradas, las observaciones, encuestas realizadas a los diferentes actores.

A partir del análisis de dichas matrices se observa:

- Curiosidad de los niños ante el desconocimiento de la diferencia a partir de cuestionamientos que le realizaban a la instructora sorda: “¿naciste sorda?”, “¿por qué quedaste sorda?”, “¿cómo te contagiaste?”, “¿tus hijos son sordos?”, “¿cómo hablás con ellos?”, “¿cuándo vas a la pileta cómo hacés sin el aparatito para escuchar?”, “¿cuándo te mueras vas a seguir siendo sorda?”.
- Realizan generalizaciones ante los que hablan diferente: “¿cómo aprendiste Lengua de Señas?”, “¿cómo aprendieron los sordos Lengua de Señas?”; en relación con un compañero que presenta Síndrome de Down: “él también habla mal pero no es sordo”.
- Se dan cuenta de que además de la Lengua de Señas, la instructora sorda verbaliza en español algunas palabras, pero suenan diferente al resto de los hablantes: “no dijo azul, dijo achul”.
- La diferencia es tomada con total naturalidad por parte de los niños:

Ejemplo 1:

- Mamá: hija poné más despacio el televisor, te vas a quedar sorda.
- Hija: ¿Y? Ya se hablar con señas” (comentario narrado por unos papás);

Ejemplo 2:

“Niño: Jugemos a que yo soy Ana y vos Beatriz <comenzaron a mover las manos>” (comentario aportado por un docente).

- Los niños manifestaron expectativas y ansiedad ante la manipulación del audífono.
- Se advierte la incorporación de una lengua diferente como lo es la Lengua de Señas y la naturalidad con la cual se comunican entre ellos: “Se observa, en determinados momentos de clase o de recreo, a los niños conversando entre señas, muchas de ellas inventadas por ellos” (registro de campo).
- La instructora sorda es una docente más para el grupo de niños, la integran de manera natural y espontánea: “se le acercan para contarle secretos o situaciones vividas por ellos” (registro de campo).
- Muchos papás manifiestan la necesidad de aprender la Lengua de Señas para poder comunicarse con sus hijos, dado que los pequeños cuentan mucho de lo que aprenden en casa.

Del análisis realizado se puede concluir que los niños han asumido la Lengua de Señas con naturalidad y la inclusión de alguien diferente es vivida de igual manera.

CONCLUSIONES

El presente trabajo representó un desafío al intentar registrar los comentarios que surgían espontáneamente sin recurrir a preguntas, cuestionarios, ni otro tipo de información inducida.

Del análisis de las expresiones emitidas por los niños podemos decir que vivieron con naturalidad la incorporación de una Persona Sorda como docente del aula y se acercaron a ella de manera espontánea y naturalizando la situación.

Entendieron que, para comunicarse con ella, debían llamarla y hablarle de frente para que pudiese verlos y también a través de un mediador.

Los niños pudieron darse cuenta de que la instructora sorda hablaba diferente a ellos y generalizaron la situación a un compañero con discapacidad (Síndrome de Down) con el que comparten el aula, hacia el cual muestran una actitud totalmente inclusiva.

Otro aspecto fundamental para remarcar es la espontaneidad con que los niños trasladaron a situaciones familiares esta aceptación de lo diferente.

Estas expresiones permiten poner en evidencia la representación que estos niños, expuestos de manera natural a personas diferentes y a una lengua diferente, viven la diferencia y cómo aceptan las características de la individualidad, mostrando actitudes inclusivas permanentemente.

En cuanto a las situaciones como utilizar el audífono y ponerse en el lugar del otro a través de una situación lúdica, permitieron generar espacios inclusivos reales. Los niños pudieron darse cuenta lo importante que es, para una Persona Sorda, el equipamiento, no gritarle, ni hacer demasiado ruido, ya que perjudica lo que esta puede escuchar.

Se pudo observar la naturalidad con la que los niños incorporaron la presencia de una Persona Sorda y de una lengua con características viso-espaciales para comunicarse. Se pone en evidencia cómo valoran este sistema de comunicación al generar momentos comunicativos en los que sobresalen en casa y generan expectativas del entorno familiar.

Los procesos de inclusión natural al que se enfrentan los niños permitieron generar un clima de trabajo y de relaciones interpersonales relajadas y espontáneas, pudiendo trasladar la situación a otras discapacidades.

Se estima que es importante generar instancias en las que las experiencias de inclusión y de contacto con la diferencia.

Sería interesante continuar esta investigación respecto del aprendizaje de Lengua de Señas como segunda lengua, a lo largo del proceso de los niños que comenzaron en el Nivel Inicial y hasta que finalizan sus escolaridad primaria, analizando sus apreciaciones respecto al contacto con Personas Sordas, la importancia que para ellos tenga aprender dicha lengua, los aportes de la comunicación viso-espacial en otras áreas, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Anderson, J. (1983). A spreading activation theory of memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 22, pp. 261 – 295. Recuperado de www.sciencedirect.com/science/journal
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Curiel, M., Massone, M. (1997). *Lengua de señas argentina y comunidad*. Buenos Aires: GES Argentina (Grupo de estudio sobre la sordera).
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. En Verdugo Alonso, M., Jordán de Urries Vega, F. *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca, España: Amaru.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. *Voz y Quebranto. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad y cambio en Educación*, 6 (2).
- Gómez, M. C. A. (2002). Las representaciones mentales. *Revista de Ciencias Humanas*, 29.
- Mateo, J. (2004). La investigación ex post-facto. En Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Massone, M. (1993). *Lengua de Señas Argentina. Análisis y vocabulario bilingüe*. Buenos Aires: Edicial.

- Otero, M. y otros (1999). Psicología cognitiva, representaciones mentales e investigación en enseñanza de las ciencias. *Investigações em Ensino de Ciências*, 4(2), pp. 93-119.
- Parés, B. y Sarto Martín, P. (2003). Educación inclusiva. Utopía o realidad. En Parés B. (comp.) *Educación de personas con discapacidad. Una tarea que construye*. Mendoza: EFE.
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. España: Universidad de Alicante.
- Plana, M., Silva, L. y Borzone, A. (2011). Habilidades discursivas y representaciones mentales en niños pequeños. *Lenguaje* N° 39 (2), Universidad del Valle.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1971). *Mental imagery in the Child*. New York: Basic Books.
- Pietrosemoli, L. (1991). *La lengua de señas venezolana: análisis lingüístico*. Venezuela: Universidad de los Andes, Facultad de Humanidades y Educación.
- Ravera Carreño, M. (1990). La expresión oral: teoría, tendencias y actividades, en *Didáctica de las segundas lenguas (estrategias y recursos básicos)*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Rodrigo, M. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En Rodrigo, M. J. *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 177-191). J. Arnay (Ed.). Barcelona: Paidós.
- Stokoe, D. (1960). Sing language structure: an outline of the visual communication. System of the American deaf. *Studies in linguistics. Occasional papers*, N° 8. En Peluso, L. (2010) *Sordos y Oyentes en un liceo común*. Montevideo: Psicolibros.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. (V. 1). Argentina: Brujas
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. (V. 2.). Argentina: Brujas
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar. Análisis de datos y redacción científica*. (V. 3). Argentina: Brujas

Primera parte: Contextos y Políticas

Sección 3

Proyectos e Impactos



EDUCACIÓN Y SALUD. OBESIDAD Y SOBREPESO EN NIÑOS ESCOLARIZADOS DEL GRAN MENDOZA: DESAFÍOS PARA LA PROMOCIÓN DE LA SALUD

Adriana Vilapriñó, Cecilia Molina, Rosa M. Bustos, Claudia García y Graciela Illobre
Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo

Resumen

El proyecto busca darle continuidad a la línea de investigación focalizada en las estrategias familiares de consumo que guardan relación con el sobrepeso y la obesidad en niños escolarizados del Gran Mendoza en el nivel primario del sistema educativo provincial. Desde una perspectiva socio-antropológica se indagará en las relaciones, los recursos y los saberes sociales que ponen en juego las familias y docentes de escuelas a las que asisten niños de los sectores populares en torno a la alimentación. Asimismo se buscará identificar el papel de la escuela y de las políticas alimentarias implementadas en la última década en la estructuración de las modalidades de consumo y en la promoción de estilos de vida saludables. El diseño metodológico de esta investigación aplicada es cuanti-cualitativo. Se utilizarán para la recolección de datos un cuestionario que ya fue puesto a prueba en una escuela a la que concurren niños de sectores medios; entrevistas y grupos de discusión con padres y docentes y análisis documental: estadísticas, documentos de políticas alimentarias que han afectado la comensalidad familiar. Los resultados de este trabajo serán transferidos a las familias, a docentes, profesionales de la salud y encargados de las políticas públicas relacionadas con el tema.

Palabras claves: Obesidad infantil- Consumo- Políticas alimentarias- Comensalidad familiar.

INTRODUCCIÓN

El sobrepeso y la obesidad en los niños en edad escolar han adquirido una dimensión tal que en los últimos tiempos organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS) se refieren a estos como la gran epidemia del siglo XXI. La preocupación por las repercusiones del fenómeno llega al punto de afirmar que las generaciones futuras vivirán menos años y tendrán peores condiciones de salud como consecuencia de este problema. El asunto excede a los servicios de atención médica. La alimentación de los niños y de sus familias está atravesada por factores que van desde las políticas públicas y el valor que los gobiernos le asignan a la seguridad y a la soberanía alimentaria, a los modos de vida y las estrategias domésticas de consumo. Comer es una actividad muy compleja, donde lo biológico, lo cultural y lo político se imbrican de manera que, para su estudio, es necesario despejar en situaciones históricas y en contextos específicos.

Este escrito se propone dar respuesta a interrogantes relacionados con el sobrepeso y la alimentación de los escolares y el papel de la escuela en el problema: ¿cómo se estructuran las modalidades de consumo en las familias de los niños que concurren a la escuela pública?; ¿qué modos de vida intervienen en la profundización del fenómeno?; ¿existen diferencias en las decisiones acerca de qué, cuánto y cómo comer entre las familias de distintos sectores sociales? y ¿cómo interpreta la escuela el problema y qué acciones articula en torno al mismo?

Para responder a estas preguntas el texto se ha organizado en cuatro apartados. En primer lugar, se explicitan una serie de conceptos de las ciencias sociales que contribuyen a explicar la complejidad del fenómeno alimentario. En segundo lugar, se reseñan las políticas que directa o indirectamente inciden en la alimentación de los niños en edad escolar en Mendoza. A continuación, se describen y comparan los resultados de una investigación que indaga en las estrategias domésticas de consumo en familias cuyos hijos concurren a escuelas de los sectores medios y populares de Gran Mendoza y las respuestas de la escuela frente a la problemática del sobrepeso y la obesidad infantil. Finalmente, se sugieren algunos desafíos a enfrentar para abordar el tema desde la escuela, entendiendo que esta es un espacio clave en la promoción de la salud.

1. Los conceptos que orientan el análisis

Es frecuente escuchar que los problemas alimentarios contemporáneos tienen que ver con los estilos de vida. Es más, la literatura clásica sobre Promoción de la Salud pone énfasis en las intervenciones sobre estos estilos, como un modo de revertir situaciones negativas para la salud de los individuos y los colectivos sociales. Sin embargo, *estilos de vida* es un concepto que vale la pena desentrañar. Los antropólogos Eduardo Menéndez (1998), Patricia Aguirre (2007a) y el epidemiólogo Jaime Breihl (2010), objetan la noción por su acento en lo individual (por ejemplo, la dieta o el sedentarismo) y la consiguiente desatención de las condiciones estructurales de orden económico y también cultural que limitan o impiden la posibilidad de elección de los sujetos. Los conceptos *estilo de vida o conductas de riesgo* cuestionan quienes se apartan de la perspectiva biomédica; tienden a responsabilizar al sujeto al marcar la impronta individual frente a la salud colectiva, con lo cual pone el acento en el control de los riesgos pero no de las causas. En contraste, las perspectivas socioantropológicas ponen énfasis en los aspectos estructurales que condicionan *modos de vida*, los cuales aunque se expresen individualmente, no se reducen a opciones personales. Esto es claro en referencia específica a la alimentación.

El acto de comer no es tan “natural” ni “fácil” ni “evidente”. La necesidad de tener que comer para poder vivir no equivale a saber cuánto, cómo, ni qué comer. Cuestionando el saber del sentido común, el hecho alimentario superpone elementos de carácter biológico (las necesidades y capacidades del organismo del comensal junto con características de los alimentos que se transformarán en su comida), ecológico-

demográficos (cantidad y calidad de alimentos se pueden producir en un hábitat determinado para sostener cuánta población y con qué calidad de vida); tecnológico-económicos (los circuitos de producción, distribución y consumo que hacen que los alimentos lleguen al comensal) y socio-políticos (relaciones que condicionan el acceso a los alimentos según clases, sectores o grupos, ya sea a través de mecanismos de mercado, asistencia del estado a través de políticas asistenciales o redes de ayuda mutua). “La alimentación está mediada también por cuestiones culturales, esto es por sistemas prácticos de clasificaciones que señalan qué cosa es “comida” y qué no lo es; qué, cuándo y con quién se debe comer o cómo “debe ser” el consumo de alimentos entre sectores, edades y géneros” (Aguirre, 2007^a, p. 3).

“Estas dimensiones socio-culturales de la alimentación, unidas a una dimensión subjetiva, propia del comensal que la articula con su propia historia y con la dinámica de su sociedad y de su tiempo, indican que ese acto que nos parecía tan sencillo, como es el repetido hecho de comer, debe ser visto como un hecho complejo, como un evento que no es exclusivamente biológico ni tampoco totalmente social, que une lo biológico y lo cultural de una manera tan indisoluble que difícilmente podemos separarlos y esto arranca de las características mismas de la especie humana como especie social” (Aguirre, 2007 a, p. 4).

Frente a las posturas biológicas que conciben la alimentación y el sobrepeso como un problema de recuento de calorías, Aguirre advierte que como humanos, no comemos nutrientes sino comida. “Para ser **comida**, los nutrientes deben estar organizados según las pautas culturales que los hagan comprensibles, deseables, en fin: comestibles” (Aguirre, 2007a, p. 6).

En la familia, las definiciones acerca de qué comer se organizan en procesos estratégicos que orientan la participación de los sujetos en el mundo social, desarrollando pautas, creencias y valoraciones en cuanto a la selección, adquisición y preparación de los alimentos, normas de comensalía en su distribución y roles asociados a las funciones alimentarias (Menéndez, 1981).

La antropóloga Norma Garrote (1997) conceptualiza a las *estrategias alimentarias* como definiciones conjuntas de situaciones y cursos de acción colectiva que implican relaciones, saberes, recursos y actores concretos. Estas estrategias se relacionan con los recursos materiales de los que disponen las familias pero también están condicionadas por los saberes, la solidaridad y la experiencia de los actores. Toda estrategia supone una elección entre varias opciones posibles: dadas ciertas condiciones de vida, los grupos organizan de cierta manera el consumo alimentario para su reproducción a través de comportamientos familiares que connotan valores y creencias sobre sus miembros y sobre los alimentos.

El *referente alimentario de las familias* es la figura que concentra la elección de los patrones de alimentación del grupo, por lo tanto es un condicionante de la

alimentación intrafamiliar; es la persona que centraliza la decisión de los alimentos que se van a comer, los horarios y las cantidades (Garrote, 1997).

El *gusto* es uno de los factores que incide en las elecciones alimentarias por parte de las familias y ha sido estudiado como algo cultural, configurado y controlado por la cultura. Mary Douglas (1998) considera que si se estudian los hábitos culturales de la comida pueden conocerse los principios y jerarquías en los gustos, sabores y olores, y estos difieren de una sociedad a otra. Bourdieu (1998), por su parte, también ha estudiado la estructuración social del gusto como signo de distinción social; este sociólogo se ha ocupado de las elecciones que hacen las personas y que habitualmente son atribuidas al gusto individual. Aunque lo que se elige se realiza de acuerdo con preferencias personales, éstas son altamente predecibles si se conoce su bagaje social. Reforzando la idea bourdiana, Patricia Aguirre (2007b) señala que en los humanos no hay gustos innatos, ya que no hay referencias genéticas o fisiológicas que lo determinen. Éste se construye a partir de las representaciones que cada grupo tiene del cuerpo ideal y, por lo tanto, “sirve” a la reproducción social de las desigualdades

El proceso de aprendizaje comienza antes del nacimiento, con las posibilidades gustativas, ya que hay sustancias que atraviesan la barrera placentaria, con lo cual el humano queda expuesto a los gustos de la clase a la cual pertenece su madre. La comensalidad es social por definición, por lo tanto el plato de comida está atravesado por categorías sociales. Es por esta razón que el gusto se construye adaptado al acceso, nos gusta un alimento por ser accesible. De acuerdo con Aguirre (2007b) el gusto opera como el elemento que permite aceptar lo que es posible comer y no lo que se quiere.

La función de esta construcción es protectora, se aprende a gustar aquellos alimentos a los que se accede, esto se aprecia con mayor claridad en sectores de bajos ingresos, ya que la canasta de consumo es limitada.

“Las familias ejercen sobre los niños una presión indirecta que tiene efectos sobre lo que aprenden a gustar. Esta presión se ejerce principalmente a través de un sistema de reglas y representaciones que no sólo restringen de hecho el abanico de los alimentos que puede probar el niño sino que aprenden a nominar los fundamentos que hacen de esta comida parte de la identidad, la construcción del “nosotros” de pertenencia donde esas reglas y representaciones tienen valor () Pero este mismo gusto que los protege de desear lo imposible, protege a la sociedad de la reivindicación política. Porque ¿quién reclama por lo que no le gusta? Y a la vez cumple el ciclo completo de enclausamiento ya que esa misma identificación positiva con lo posible, leída desde otros sectores, sirve para estigmatizarlos” (Aguirre, 2007b).

Los actores que modelan este gusto en las sociedades industrializadas son, fundamentalmente, la agroindustria y los medios a los cuales responden, al formar nichos de mercado con poder de venta. La demanda es modelada a través del gusto construido. La “comida” es mercancía que debe poder venderse y así se pasa

de alimentos frescos a industrializados y hasta creados, *alimentos sin historia*, no homologables, como los considera Aguirre (2007b), de los cuales no se sabe que componentes tienen, son desconocidos pero vendibles.

La inclusión de alimentos en la canasta de consumo es realizada según el concepto que se tenga del cuerpo, de los alimentos y del tipo de comensalidad. A partir de esta identificación, Aguirre (2007b) propone tres bloques de representación que dan sentido a las elecciones: a) representación de cuerpo fuerte/comensalidad colectiva/alimentos rendidores; b) representación del cuerpo lindo/comensalidad familiar/alimentos ricos y c) representación del cuerpo sano/comensalidad individual/alimentos light.

En relación con el primer grupo, se necesita un cuerpo fuerte para trabajos de mano de obra intensa que predominan en bajos ingresos y, por lo tanto, tiene que ver con la ocupación y con la salud focalizada en la resistencia a posibles enfermedades. A un cuerpo fuerte se lo alimenta con alimentos fuertes que cumplan con la condición de ser rendidores, esto es: baratos (como los hidratos de carbono, azúcares y grasas) y que produzcan saciedad (las grasas cumplen con esa función). Deben gustar, función que cumple la construcción del gusto.

[...]El gusto por los alimentos rendidores (pan, papas, fideos, azúcar, carnes grasas) que los protege de la frustración de desear lo imposible (frutas, lácteos, carnes magras) cristaliza en un tipo de dieta monótona y refractaria a las alternativas. Es cierto que cuanto menos recursos, cuanto más comprometida está la supervivencia, se tiende siempre a reducir los riesgos minimizando la experimentación (porque los fracasos comprometen la vida misma (Aguirre, 2007b).

Por otra parte, pensar la alimentación en sus dimensiones políticas remite al concepto de seguridad alimentaria, que la FAO (2013) entiende como el derecho de todas las personas a una alimentación cultural y nutricionalmente adecuada. Al definirla así retoma documentos internacionales que desde 1924 reconocían a la alimentación como uno de los derechos fundamentales del ser humano, estatuto que fue puesto en cuestión en década de los 80 cuando bajo las ideas neoliberales la seguridad alimentaria se transformó en una capacidad, trasladando la responsabilidad al individuo. Fue Amartya Sen, Premio Nobel de 1998, quien criticó esta postura desde la ética, la economía y la política. El economista indio señala que las capacidades de los individuos dependen siempre de la estructura de derechos de la sociedad en que desarrollan su vida.

En las economías de mercado, ese derecho opera a través del ingreso real. Si un trabajador vende su fuerza de trabajo y percibe un salario de trescientos pesos, sus derechos abarcan todos aquellos bienes y servicios que sumados cuesten hasta esa cifra. El límite queda fijado por su patrimonio (la dotación) y sus posibilidades de intercambio, con la naturaleza o con el mercado. () Estar bien alimentado es, desde la perspectiva ética invocada por Amartya Sen, decisiva para la libertad. El hambre es un atentado a la libertad de tal magnitud que justifica una política activa orientada

a tutelar el derecho a los alimentos hasta tanto este se haga efectivo y los pobres puedan asumir su propia autonomía (Aguirre, 2007a, p. 23).

Aguirre también introduce el concepto de seguridad alimentaria de los hogares. En el nivel microsocioal, éste comprende las estrategias que elaboran las familias en el nivel doméstico para manejar su consumo alimentario, formadas tanto por las prácticas y las conductas concretas por las que obtienen satisfactores relativos a la alimentación como las creencias y valores acerca de quién debe comer qué (Aguirre, 2007a, p. 28).

2. Las políticas de asistencia alimentaria en Mendoza

Tras la crisis de 2001, las políticas de asistencia alimentaria de la última década han intentado volver a la comensalidad familiar. En vez de comedores públicos se trata de acompañar a las familias con recursos y capacidades para que diriman las estrategias alimentarias en el ámbito doméstico.

Todos los programas tienen en común la idea de que los grupos familiares son los destinatarios de los beneficios y que la provisión de recursos, tales como: raciones alimentarias diarias en las escuelas y jardines maternales, alimentos para celíacos, víveres para ser comprados en comercios adheridos a los programas, electrodomésticos y utensilios de cocina, que estén acompañados de actividades de capacitación.

Sin embargo, los programas de asistencia alimentaria refuerzan el hecho de que es mejor comer en el comedor que en casa, pero la primera opción afecta la autoestima y las potenciales capacidades de las madres y las familias y destruye la comensalidad (Aguirre, 2007b). Además, estas propuestas no son acompañadas de programas de educación alimentaria centrados en la compra responsable de alimentos. Por otro lado, los menús de los programas de comedores escolares no garantizan un impacto en una mejor alimentación y tampoco una mejor educación alimentaria (Britos y O`Donnell, 2003). En Mendoza se han podido identificar los programas que se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1: Identificación de programas

Nombre del programa	Problema	Bienes	Servicios
Sistema Integral de Alimentación a Escolares y Preescolares	Asistencia alimentaria, nutricional y social de escolares y preescolares en situación de vulnerabilidad social de escuelas públicas de la Provincia, apoyando una educación inclusiva y accesible.	Raciones alimentarias diarias en 1.006 escuelas y 250 jardines maternos.	<p>Evaluación Antropométrica, Alimentaria, Nutricional y Social con el Ministerio de Salud; Programa de Obesidad Mórbida; El Programa Materno Infantil;</p> <p>El Programa Preventivo y con el Programa Escuela Segura y Saludable.</p> <p>Monitoreo y evaluación para adecuar el menú según problemáticas.</p> <p>Controles aleatorios en efectores y proveedores.</p> <p>Capacitaciones para el fortalecimiento de hábitos saludables de alimentación /nutrición en las familias.</p>
Alimentario Nutricional de Apoyo al Celíaco	Falta de acceso a los alimentos para celíacos en situación de vulnerabilidad social	Módulos Alimentarios. Horno eléctrico.	<p>Capacitación a la familia del celíaco y a manipuladores de alimentos.</p> <p>Evaluación antropométrica a grupos focales.</p>

<p>Comer Juntos En Familia</p>	<p>Necesidad de transformación de los comedores.</p> <p>Hogares en situación de vulnerabilidad y con el compromiso de asumir las responsabilidades que implica el programa, con prestaciones alimentarias directas o indirectas.</p>	<p>Víveres según necesidades y diagnósticos.</p> <p>Utensilios de cocina.</p> <p>Heladeras y cocinas.</p> <p>Tarjeta electrónica</p>	<p>Capacitaciones y talleres con las familias.</p> <p>Posibilidad de un cambio de modalidad de la prestación, de bolsones a tarjeta magnética, donde puedan elegir los alimentos que van a consumir.</p> <p>Mediciones antropométricas a las familias para su evaluación nutricional.</p> <p>Controles de gestión.</p>
<p>Nutrifamilia</p>	<p>Familias en situación de vulnerabilidad, social con niños/as, embarazadas o púerperas en situación de riesgo nutricional y bajo peso y de desnutrición.</p>	<p>Transferencia electrónica por sistema de carga de tarjeta, utilizado en comercios adheridos de toda la Provincia.</p>	<p>Capacitación a beneficiarios, agentes sanitarios, promotores de salud y referentes Nutrifamilia.</p> <p>Asistencia técnica a Organizaciones de la Sociedad Civil.</p>
<p>Tarjeta Ticket</p>	<p>Familias que encuentran vulnerado el derecho a una alimentación adecuada, priorizando mujeres, embarazadas o púerperas, niños de 6 a 14 años, personas con discapacidad, mayores de 60 años, jefes de hogar desocupado, con informalidad o precariedad laboral.</p>	<p>Un monto mensual a través de un sistema de carga de tarjeta electrónica que puede ser utilizado en comercios adheridos de toda la Provincia para la compra de alimentos.</p>	<p>Capacitación a manipuladores y elaboradores de alimentos.</p> <p>Coordinación interinstitucional con Programas de Empleo y Autoempleo del Ministerio de Desarrollo Social y Derechos Humanos</p>

Fuente: <http://desarrollosocial.mendoza.gov.ar/familia-y-comunidad/derecho-alimentario/>

Recuperado 20 de mayo de 2015.

3. Los resultados empíricos de nuestra investigación

El proceso de la investigación que da origen a este artículo está actualmente en su segunda etapa. Para aproximarnos en el conocimiento de las estrategias familiares relacionadas con la obesidad y sobrepeso de los niños escolarizados de los sectores medios de la población del gran Mendoza. Para cada periodo se seleccionaron familias según el sector social de pertenencia (sectores medios y populares). En ambos casos se solicitó a las supervisoras regional y seccional una nómina de escuelas posibles y con la intervención de estas autoridades se concretó la selección.

Ambas poblaciones han respondido en el contexto escolar a un cuestionario autoadministrado:

- 1) escuela a la que concurren niños de sectores medios (escuela A), respondieron 103 padres, de 1º, 4º y 7º grados de ambos turnos y,
- 2) escuela a la que concurren niños de los sectores populares (escuela B), contestaron 40 padres.

En ambos casos se solicitó que un adulto contestara el formulario elaborado a propósito de este estudio. En el caso de la escuela B, al momento de realizar el trabajo de campo a fines de 2014, el total de grupos familiares que enviaban a sus hijos a la escuela ascendía a 60, por lo que se optó por no realizar una selección previa.

La edad promedio de las personas que respondieron es similar: 38,2 años en la escuela A y 35, en la escuela B. Se observan diferencias en la composición del grupo familiar, ya que en la escuela A las familias están integradas por madre, padre e hijos constituyen 75% de la muestra. En cambio, en la escuela B únicamente 27% de las familias son nucleares. Prevalece la convivencia en familias ampliadas o las integradas por madre e hijos (72%). En el primer caso la media es de 4,2 integrantes por familia, mientras que en el segundo caso es de 6,3 miembros (72% de los hogares son habitados por 6 o más personas).

Se presentan a continuación los resultados empíricos que dan respuestas a las preguntas formuladas en la introducción.

3.1. Estrategias alimentarias de las familias

En general, el supermercado (64%) y el almacén barrial (31%) son los principales centros de abastecimiento de alimentos mientras que las verdulerías barriales (68%) son el recurso más utilizado para adquirir frutas y verduras en la escuela A. Diferente es el caso de la escuela B, donde 60% se abastece de alimentos en almacenes y pequeños comercios y 40% recurre al supermercado. Más del 90% compra las frutas y verduras en negocios barriales.

3.2. Referentes alimentarios

En la escuela A, en más de la mitad de los hogares la adquisición de los alimentos está a cargo de la madre, mientras que en 40% es una tarea compartida por padre y madre. En la escuela B también son las madres las principales encargadas de la compra de alimentos (50%) y en un tercio de los casos la actividad se comparte con los hijos mayores. No hay intervención de los padres en la adquisición de lo que se come.

En la escuela A, la preparación de las comidas está principalmente a cargo de las madres (70%) y es una tarea que comparten ambos padres en una de cada cuatro familias. En la escuela B, las madres se encargan de cocinar en el 60% de los casos. En una de cada cuatro casos la actividad se comparte con otro familiar (que no es el padre).

3.3. Criterios que intervienen en la elección de los alimentos que consume la familia

En la escuela A, el **gusto compartido** por la mayoría de los integrantes del hogar; el aporte a una dieta equilibrada y que **no sean dañinos para la salud** son los criterios más importantes al momento de definir qué comer. Las dos últimas cuestiones dan cuenta de que la noción de **alimentación saludable** está presente entre quienes respondieron al cuestionario. Otros dos criterios importantes al momento de decidir qué cocinar son el tiempo que lleva preparar los alimentos (criterio presente en una de cada tres respuestas) y su precio (dos de cada cuatro respuestas). En la escuela B, el precio, que le guste a la mayoría de los integrantes y la creencia que **no daña la salud** aparecen como criterios prioritarios para definir los consumos de alimentos.

Los resultados para los dos grupos sociales estudiados corroboran la hipótesis de acuerdo con la cual las estrategias de consumo no se definen atendiendo a los problemas de sobrepeso y obesidad, aun cuando la noción de **alimentación saludable** está presente como aspiración.

3.4. Frecuencias en el consumo de alimentos

En la escuela A, 70% de los consultados come carne vacuna entre tres y cuatro veces por semana y 61% come carne de pollo, cerdo o pescado con la misma frecuencia. En casi la mitad de los hogares (48%) se consume frutas a diario y 42% come frutas tres o cuatro veces por semana. 60% de las familias consume pastas entre 3 y 4 veces por semana y granos -como arroz y lentejas- menos de una vez en la semana. 78% de las familias consume a diario algún tipo de lácteos (leche, yogurt, queso) y 20% consume lácteos 3 o 4 veces en la semana. Alimentos panificados dulces (facturas, bizcochuelos, entre otros) tienen una frecuencia de consumo diario en 10% de las familias; 45% los come entre tres y cuatro veces por semana y otro 45% menos de una vez en el mismo periodo de tiempo.

En la escuela B, 90% consume pastas entre una y tres veces por semana; 80% consume carne con esa misma frecuencia; 77% come frutas a diario o más de 4 veces por semana. Un 75% come comidas en base a papa y otros hidratos y 63% consume lácteos a diario. Infusiones como mate y té son consumidas por el 90% todos los días y 68% come panificados en la misma frecuencia.

3.5. Acompañamiento a los niños durante las comidas por parte de los adultos

En la escuela A casi la mitad de los escolares comparte en almuerzo con toda la familia, 40% come en compañía de algún adulto y algo más del 10% de los chicos come solo. El acompañamiento familiar de los niños en el almuerzo presenta variaciones de acuerdo al turno escolar. La mayoría de los niños que van a la escuela de mañana comparten el almuerzo con toda la familia (60%) o con algún adulto (38%), sólo un 2% come solo. De los niños que asisten a la escuela de tarde, casi la mitad almuerza en compañía de algún adulto y cerca del 40% comparte esta comida con toda la familia y un 8% come solo. En 85% de los casos la familia se reúne en la cena.

En la escuela B, 72% de los niños almuerza de lunes a viernes en el comedor escolar; 68% desayuna, 83% merienda y 78% cena en su casa. Cuando almuerzan en la casa, la mayoría lo hace con algún integrante de la familia y el 68% cena con toda la familia.

3.6. Preferencias alimentarias de los niños

En la escuela A los alimentos favoritos de los niños, según sus padres, son: en primer lugar, distintas preparaciones con carne vacuna (milanesas, asado, hamburguesas) y, en segundo lugar, pizzas y pastas. Las frutas aparecen entre los alimentos preferidos por encima de los vegetales y comidas preparadas en base a verduras, como puchero o tartas.

En la escuela B los alimentos preferidos de los niños son la leche (78%) y la carne (66%).

3.7. La merienda

En la escuela A, 82% de los consultados indicó que los niños llevan merienda desde su casa, mientras 17% la compra en la escuela. Sólo 1% no lleva ni compra merienda. Entre los más chicos (primer grado) las opciones de merienda más frecuentes son galletas y alfajores. Las frutas aparecen en tercer lugar y el consumo de yogur es mínimo. En cuanto a bebidas, una proporción importante toma jugos artificiales. No se observan diferencias en el tipo de consumo por turno escolar al que asisten los chicos. Entre los niños de cuarto grado las preferencias son semejantes a los de primer grado pero se incrementa levemente el consumo de tortitas (panificados), en desmedro de las frutas. Entre los mayores (séptimo grado) prevalece el consumo de alfajores, galletas y tortitas (con más frecuencia en el turno mañana), mientras que el consumo de frutas y yogures es poco habitual. Los jugos artificiales son más consumidos en el turno tarde que en el turno mañana.

En la escuela B, 55% de los niños merienda en la escuela. El alimento típico es tortita (87%) y yogurt (32%).

4. Modos de vida con influencia en el sobrepeso: actividades que realizan los niños en el tiempo libre

En la escuela A, ver televisión, jugar con la computadora y jugar en casa son las actividades más frecuentemente realizadas por los niños solos o en compañía de otros niños (70%). La proporción de los que practican deportes es baja (17%) y aún menor (12%) los que practican juegos al aire libre. En cuanto a las actividades que realizan los niños en compañía de la familia, las más frecuentes son las actividades al aire libre (30%), ver televisión juntos (21%) y jugar en la vivienda (20%). Otro tipo de salidas (cine, compras) son mucho menos frecuentes.

En la escuela B, 73% de los niños no practica ningún deporte y 83% no realiza ninguna actividad recreativa extraescolar. Para más del 70% la actividad central del tiempo libre es el juego dentro de la casa y para 32%, el juego en la calle.

5. Expectativas de los padres respecto del rol que la escuela debe ejercer en la alimentación de sus hijos

En la escuela A se distribuyen en partes iguales los padres que entienden que la escuela puede proporcionar ayuda, que tiene un rol en la alimentación de los niños y quienes consideran que la “buena alimentación” es una responsabilidad de la familia, por lo que no se espera ayuda de la escuela. Entre quienes consideran que la escuela debe colaborar con la alimentación saludable, se señala que serían apoyos significativos: brindar información (a través de charlas sobre los beneficios del consumo de frutas y verduras), hablar sobre las consecuencias negativas de ciertos alimentos en ciertas enfermedades (diabetes, por ejemplo) y explicar las consecuencias negativas de la comida chatarra. Para la mayoría de los que proponen esta herramienta, estas charlas deben estar a cargo de los maestros. Sólo un par de padres consideran que debería impartirlas un profesional de la nutrición. Otras actividades sugeridas para la concientización de los niños, a fin de contrarrestar la publicidad sobre la comida chatarra, a través de las actividades grupales entre pares son: 1) establecer un “día de las frutas” o un “día de los cereales” en los que esas sean las meriendas que se deben enviar desde la casa, 2) que se les pida merienda saludable obligatoria y 3) que al menos un día a la semana la merienda sea fruta para todos.

En la escuela B, 48% de las familias coincide en que la alimentación de sus hijos depende en gran medida del comedor escolar y 30% tiene una importancia menor. Un 55% de los padres demanda que la escuela intervenga en la alimentación para mejorar el servicio de comedor, principalmente mediante la incorporación de más alimentos (25%) y fomentando buenos hábitos alimentarios en sus hijos (20%). Entre las causas por las que los niños comen en la escuela, los padres mencionan razones

económicas y trabajo. 58% de este grupo es receptor de la Asignación Universal por Hijo.

6. Nociones de alimentación saludable

La alimentación saludable, entre los padres consultados en las escuelas A y B, es la que incorpora variedad de alimentos, de manera “balanceada”, “equilibrada”. Los fritos, las comidas rápidas, las golosinas son mencionados como contrarios a lo que se entiende por comidas sanas en los dos casos.

En la escuela A -si bien algunas respuestas hacen referencia a cierto tipo de productos “de bajas calorías”, con “muchas proteínas”, “con pocas grasas”, “que aporten calcio” u otros minerales- prevalece la idea que una alimentación sana es aquella en la que se combinan los distintos tipos de alimentos, se disminuye el consumo de carnes y se amplían las opciones de consumo de frutas, verduras y cereales. Algunas respuestas agregan como atributos de una alimentación sana el comer cuatro o más veces al día y consumir en “cantidades razonables”.

En la escuela B, la alimentación saludable se relaciona a la idea de comer variado (43%), consumir productos sanos, como verduras y lácteos (33%) y realizar cuatro comidas diarias (13%).

7. Percepción de la obesidad y el sobrepeso como problemas de salud

Los padres de las escuelas A y B comparten que sobrepeso y obesidad son problemas extendidos. En ambas escuelas uno de cada tres consultados señaló que en sus familias hay, al menos, un integrante con problemas de sobrepeso u obesidad.

Como causas que intervienen en el problema, en la escuela A mencionan: el sedentarismo, el elevado consumo de fritos, la falta de tiempo para la preparación de alimentos variados en las casas y la difusión de las “comidas rápidas”. En menor medida se hace mención a cuestiones relacionadas con los modos de vida que producen que haya: **niños que se crían solos, pasan, mucho tiempo, solos en sus casas** o sufren **estrés** desde pequeños.

Los padres de la escuela B se refieren, sobre todo, a las consecuencias negativas del sobrepeso como que daña la salud y limita la actividad física.

8. Resultados de los grupos de discusión con docentes

En la escuela A, los docentes refuerzan las respuestas de los padres en el sentido que la escuela tiene poca influencia en la problemática de la alimentación. La estrategia de kiosco saludable no se sostuvo en el tiempo por las preferencias infantiles y por su convivencia con fuentes alternativas de adquisición de alimentos en los alrededores de la escuela. Existen iniciativas puntuales de algunos docentes por promover hábitos de alimentación saludable, como la institución de un día de consumo de frutas en la

escuela o incorporar a los contenidos curriculares la temática de la alimentación. Los docentes aluden a las estrategias alimentarias en su condición de padres compartiendo con ellos que la falta de tiempo para preparar comidas sanas y el sedentarismo son factores claves que inciden en el sobrepeso y la obesidad infantil. A esto se agrega que la oferta de actividad física que brinda la escuela es limitada.

En la escuela B, las autoridades hacen referencia a que los alumnos traen de sus casas meriendas no saludables. Hasta 2013, la escuela era de doble escolaridad, pero debido al descenso de la matrícula en ese año, desde 2014 la escuela cambió a jornada extendida y no todos los grupos de alumnos almuerzan en la institución. Los niños ingieren los alimentos en sus grados y luego participan de actividades que apuntan a desarrollar un mejor desenvolvimiento social.

Para los docentes, la problemática social de las familias y la violencia existente en los barrios de donde proviene la población son las principales cuestiones a atender, y la alimentación ocupa un lugar secundario. No obstante son conscientes que para muchos niños la ayuda que les provee la escuela en este aspecto, es de importancia fundamental y se preocupan porque el momento de comer en la escuela sea una instancia de comensalidad no agresiva, en un contexto donde la mayoría de las relaciones lo son y donde la escuela cumple una función contenedora, mucho más relevante que otras organizaciones de política social y, en algunos casos, que la propia familia.

9. Obesidad y sobrepeso infantil: desafíos para la promoción de la salud en la escuela

Retomando los interrogantes enunciados en la introducción advertimos diferencias entre las dos poblaciones estudiadas estrechamente relacionadas con su inserción en la estructura social del Gran Mendoza y, por ende, en la estructura ocupacional.

Los modos de vida consolidan la exposición al sobrepeso y la obesidad. La inseguridad o la falta de tiempo de los padres, por ejemplo, son mencionadas como factores que restringen la vida cotidiana y el movimiento de los niños a la frontera de la propia vivienda. A esto se agrega que la oferta de actividad física reglada dentro de la escuela también es limitada.

La construcción social de los modos de vida observados en ambas poblaciones nos lleva a cuestionar fuertemente la concepción de “cuerpos fuertes” relacionada con el trabajo -predominantemente físico y manual- realizado por los sectores populares. Este ha sido uno de los supuestos con los que iniciamos el proceso de investigación, pero al corroborar que en la escuela B los niveles de inserción laboral son bajos, se abren otros cuestionamientos ligados a la estructura social y las actuales políticas sociales.

Es el gusto, el criterio de selección de los alimentos más extendido en ambas realidades sociales.

El trabajo confirma que los niños, en general, rechazan “lo verde”. Según Patricia Aguirre (2007b), el precio de las verduras (sumado a que dan poca sensación de saciedad) ha llevado a sustituirlas por hidratos de carbono, como una estrategia de **maximización económica**. A esta situación la autora señala la presencia negativa que los vegetales como productos frescos y locales que no pertenecen a la agroindustria (Aguirre, 2007b).

Las expectativas de los padres sobre lo que puede/debe hacer la escuela en relación a la alimentación de sus hijos difiere entre los dos grupos estudiados. Mientras que para los sectores medios es importante que la escuela contribuya a discernir cuáles son los componentes de una alimentación sana y disuada las **elecciones** poco saludables (como la comida chatarra), las madres de los sectores populares demandan que la escuela resuelva materialmente necesidades alimentarias de sus hijos, que dé respuestas de calidad e incluso que colabore con la alimentación de los miembros de la familia que no van a la escuela.

En una reflexión sobre el papel de las escuelas como promotoras de salud en la línea que promueve la OMS, Kornblit, Mendez Diz, Di Leo y Camarotti (2007) plantean la necesidad de que estas tomen como punto de partida los saberes y creencias de directivos, docentes y alumnos con respecto a la salud para incluir la educación para la salud como tema transversal en el trabajo cotidiano y en el aula.

Para estos autores el tiempo que los niños pasan en la escuela: “la convierte en un espacio privilegiado para la prevención de conductas de riesgo y la realización de programas de promoción de la salud” (p. 15). Hacer promoción de la salud en la escuela, desde una concepción integral, no dualista del sujeto, supone “alentar el pensamiento crítico, especialmente a los productos y patrones de consumo propuestos por el mercado” (p.23).

La necesidad de implementar estrategias en los hogares para lograr el acceso a la alimentación, debido a la caída de capacidad de compra por retracción de ingresos y aumento de precios, lleva a que se diseñen y lleven a cabo políticas públicas que aseguren compensar estas pérdidas nutricionales. Uno de los desafíos presentes es perfeccionar la evaluación y monitoreo de las políticas sociales para garantizar un uso eficiente de los recursos.

La importancia de la escuela en la alimentación de los niños como uno de los aspectos a ser asumidos por la promoción de la salud no se ve reflejada en la implementación de los programas de asistencia alimentaria. Si bien se reconoce la importancia de la escuela como ámbito donde comer y se destinan recursos significativos, no se registran indicios de que la alimentación sea problematizada como cuestión compleja que está afectada por los modos de vida y tiene profundas repercusiones sobre la salud.

Revertir esta situación implicaría una mejor articulación entre las áreas educativas, de desarrollo social y salud.

Entendemos que no solo por el tiempo que los niños pasan en la escuela sino por sus potencialidades formativas, es que es un imperativo revisar los modos en qué el comer y el cómo vivir se procesan en la cotidianeidad escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Aguirre, P. (2007a). *Ricos Flacos y Gordos Pobres: la alimentación en crisis*. Buenos Aires: Capital intelectual.

Aguirre, P. (2007b). *Qué puede decirnos una antropóloga sobre Alimentación. Hablando sobre Gustos, Cuerpos, Mercados y Genes*. Buenos Aires: Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín. Recuperado de <http://www.fac.org.ar/qcvc/llave/c027e/aguirrep.php>.

Aguirre, P. (1997). Incidencia de las estrategias domésticas de consumo en el acceso a los alimentos. En Álvarez, M. (comp.) *Antropología y práctica médica. La dimensión sociocultural de la salud enfermedad*. Buenos Aires: Secretaría de Cultura, Presidencia de la Nación.

Bourdieu, P. (1998). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Alianza.

Breilh, J. (2010). La epidemiología crítica: una nueva forma de mirar la salud en el espacio urbano. *Salud colectiva* 6(1), pp. 83-101.

Britos, S. y O'Donnell A. (2003). *Iniciativa Cuchara, Tenedor y Cuchillo en Casa. La problemática alimentario- nutricional y las políticas públicas en la visión de CESNI. Vol. 13*. Recuperado de <http://www.cesni.org.ar/index.php/biblioteca/>

Douglas, M. (1998). *Estilos de pensar: ensayos críticos sobre el buen gusto*. Barcelona: Gedisa.

FAO. (2013). El estado mundial de la agricultura y la alimentación. Recuperado de <http://www.fao.org/docrep/018/i3301s/i3301s.pdf>

Garrote, N. (1997). Una propuesta para el estudio de la alimentación. Las estrategias alimentarias. En Álvarez, M. (comp.), *Antropología y práctica médica. La dimensión sociocultural de la salud enfermedad*. Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano. Buenos Aires: Secretaría de Cultura, Presidencia de la Nación.

Kornblit, A., Mendez Diz, A., Di Leo, P. y Camarotti, A. (2007). Entre la teoría y la práctica: algunas reflexiones en torno al sujeto en el campo de la promoción de la salud. *Revista Argentina de Sociología* 5(8), pp. 9-25.

- Menéndez, E. (1998). *Estilos de vida, riesgos y construcción social. Conceptos similares y significados diferentes*. Recuperado de www.ciesas.edu.mx/biblioteca/BIBLIOGRAFIAS/DA.../36.%20R-O.pdf
- Menéndez, E. (1981). *Poder, Estratificación y Salud. Análisis de las condiciones sociales y económicas de la Enfermedad en Yucatán*. México: Ed de la Casa Chata N° 13.
- Organización Panamericana de la Salud. (2000). La obesidad en la pobreza: un nuevo reto para la salud pública. *Publicación científica*, 576, Washington DC.

LA SEXUALIDAD JUEGA A LA ESCONDIDA

OBSTÁCULOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY 26150 EN LA ESCUELA PRIMARIA CARMEN VERA ARENAS

Fernández, Silvia Graciela
Basco, María Eugenia

Resumen

En esta investigación se busca analizar e indagar sobre las diferentes dificultades y barreras que se presentan, en la Escuela Carmen Vera Arenas, para la implementación de la ley 26150, que establece la obligatoriedad de la Educación Sexual Integral. Aunque dicha norma fue sancionada en 2006, todavía no se aplica sistemáticamente en nuestra provincia y queda, en muchos casos, dentro del currículum oculto. Asumir la educación sexual (en sus aspectos biológicos, psicológicos, socio-históricos, culturales, afectivos, espirituales y éticos) demanda un trabajo transversal dirigido a promover aprendizajes en tres niveles: pensamiento, sentimientos y prácticas concretas. Se encuestó a docentes antes y después de recibir capacitación en la temática. Se identificaron obstáculos de orden institucional y personal. Luego de la capacitación, los docentes reconocieron mayor manejo del marco legal y apoyo institucional. Las matrices personales fueron las más difíciles de modificar. Quienes tienen mayor antigüedad en la docencia encontraron mayor dificultad en incluir la temática en sus planificaciones. Se concluye que la capacitación permite comenzar a explicitar el tema, aunque son necesarias instancias de reflexión a fin de revisar matrices personales profundas que actúan como obstáculos en la ESI.

Palabras claves: Educación sexual integral - Ley 26150 - Obstáculos- Escuela

INTRODUCCIÓN

En el año 2006 se sanciona en nuestro país la ley 26150 (2006) que establece la obligatoriedad de la Educación Sexual Integral (ESI) desde el Nivel Inicial hasta los Institutos de Formación Docente. Esto fue acompañado de la Creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral dependiente del Ministerio de Educación de la Nación.

En nuestra provincia, la implementación de la ESI ha tenido diversos escenarios con medidas de mayor o menor acercamiento a la temática, según la direccionalidad política de las autoridades gubernamentales.

En la Escuela Carmen Vera Arena (ECVA), se han realizado actividades vinculadas a la implementación de la ley. Sin embargo, solo han sido acciones individuales y esporádicas por parte de algunos docentes o de los profesionales del Servicio de Orientación Escolar.

A pesar de recibir capacitaciones, las actividades no están instaladas en forma gradual y sistemática, quedando estas, en muchas ocasiones, como parte del currículo oculto.

Por lo expuesto, es el objetivo de esta investigación analizar e indagar sobre las diferentes dificultades y barreras que se presentan en la ECVA para la implementación de la ley, tanto a nivel institucional como a nivel de los docentes.

1. Marco Teórico

Escuela y familia históricamente han sido los principales referentes en la transmisión de conocimientos, mitos, prejuicios, afirmaciones, aciertos y errores sobre sexualidad. Esta transmisión de conocimientos muchas veces se realiza desde el silencio, las omisiones, los gestos, las entonaciones o delegando en otros la actividad. Actividad que históricamente se ha enmarcado en un modelo pedagógico biologista, patologicista y prohibitivo (Weiss, 2001).

La sanción de la Ley 26150 de Creación del Programa Nacional de Educación Sexual (2006) tiene como objetivo principal dar el marco legal para el desarrollo de una ESI explícita, intencional y sistemática con un enfoque de Género y de Derechos. La aplicación de esta ley, así como también la Resolución Nº 385/07 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza, nos dan el marco legal y normativo para priorizar la formación y capacitación de los docentes como futuros protagonistas para la implementación de la ESI en las escuelas.

Consideramos el proceso educativo como el conjunto de doctrinas y prácticas que cada época y cada sociedad adopta para transmitir el conocimiento y formar al individuo. También la sexualidad es una construcción social que integra la identidad y el cuerpo de los sujetos, lo privado y lo público, la escuela y la familia, manifestando las singularidades de estos procesos (Fridman, 2003). Hoy la sexualidad, junto con la violencia y las adicciones, son las temáticas sociales que más interpelan al sistema educativo. En forma paralela a esta constante presión, los medios masivos de comunicación social han desplegado en forma sistemática y abundante una serie de recursos vinculados a la sexualidad, produciendo una saturación de información con espacios mínimos o inexistentes de formación.

Los docentes, como el resto de los adultos, no siempre hemos podido incorporar las estrategias y herramientas metodológicas que acompañen este proceso social. Desde las instituciones formadoras se hace imperativo poner palabras a los silencios y transformarlos en propuestas concretas de trabajo, que permitan la incorporación gradual de la temática de la sexualidad y afectividad al currículo escolar. Esto implica no solamente la incorporación de un espacio donde se formulen contenidos y estrategias metodológicas, sino también un lugar de reflexión y análisis individual sobre las propias perspectivas y las consideraciones particulares que los docentes poseen sobre la sexualidad. Esto a fin de replantear conductas y actitudes para garantizar una educación sexual con enfoque integral, es decir, que exceda el marco

biológico e incluya los aspectos psicológicos, sociales y axiológicos (Bringiotti, 2001; Morgade, 2001).

El concepto de *sexualidad* al que alude la Ley N° 26.150 excede ampliamente la noción más corriente que la asimila a *genitalidad* o a *relaciones sexuales*. Entender que la sexualidad abarca aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos implica considerarla como una de las dimensiones constitutivas de la persona, presente de diferentes maneras, y relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida. En este sentido, se retoma la concepción sostenida por la Organización Mundial de la Salud: “El término *sexualidad* se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano. (...) Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. (...) En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos”.

La ESI (Ministerio de Educación de la Nación, 2009) parte de un concepto de la sexualidad que reconoce:

- Dimensiones biológicas, psicológicas, socio-históricas y culturales, afectivas, espirituales y éticas de la sexualidad.
- La identidad, diversidad, inviolabilidad y dignidad de los seres humanos.
- Las emociones y sentimientos presentes en los modos de vivir, cuidar, disfrutar, vincularse con uno mismo y con el otro y respetar el propio cuerpo y el cuerpo de otras personas.
- La promoción de valores que fortalezcan una sexualidad responsable y plena, con igualdad de género y de derechos.
- La promoción de un abordaje desde distintas miradas disciplinarias.

Asumir la educación sexual en la escuela desde esta perspectiva demanda un trabajo dirigido a promover aprendizajes en tres niveles: el pensamiento, los sentimientos y las prácticas concretas. Por propuestas que apuntan a producir cambios de tipo cognitivo, se entenderán, no solo el suministro de información científicamente validada acorde a cada etapa evolutiva sino, también, el trabajo sobre los prejuicios y las creencias que sostienen actitudes discriminatorias y el conocimiento de derechos y obligaciones.

Con respecto al plano de la afectividad, desde la escuela es posible trabajar para desarrollar capacidades emocionales como la empatía, la solidaridad y la expresión de los sentimientos en el marco del respeto. Este aspecto puede resultar novedoso ya que, en general, las competencias emocionales fueron poco abordadas desde la escuela tradicional. Por último, el nivel conductual es el del aprendizaje a través de la práctica.

En esta dimensión, más relacionada con el *saber hacer*, se propende a la adquisición de competencias tales como la posibilidad de decir no frente a presiones de otros, al fortalecimiento de conductas de cuidado personal y colectivo de la salud, así como también de habilidades psicosociales como la expresión y el manejo de sentimientos, afectos y emociones. Las experiencias de aprendizaje promovidas deberán integrar los tres aspectos mencionados para poder así dar cuenta de un enfoque integral (Marina, 2001).

El hecho de considerar la sexualidad como construcción social y personal nos hace revisar el modo en que la escuela -como actor social- interviene explícita o implícitamente en la *construcción de sexualidad*. Ser conscientes de estos procesos nos permite mejorar nuestras intervenciones en este sentido.

2. Metodología

Este estudio es de tipo descriptivo, no probabilístico. Se encuestó a una muestra de 24 docentes de la ECVA (N=30), para indagar sobre los obstáculos en la implementación de la Ley 26150. La encuesta aseguró anonimato y fue elaborada ad hoc, con opciones pre-establecidas, incluyendo la posibilidad de agregar otras. Este instrumento fue aplicado antes de que se realizara la capacitación sobre ESI.

De forma paralela al proceso de encuestas y capacitación, se llevó a cabo un análisis de las planificaciones aportadas, a fin de observar si se explicitaban temas de ESI y, en caso de ser así, en qué materias, años, desde qué enfoque aparecían los contenidos y su grado de coherencia con los lineamientos curriculares obligatorios.

Luego de finalizado el primer bloque de capacitación sobre la Ley 26150, se efectuó una segunda encuesta. En esta oportunidad se indagaron no solo los obstáculos para la aplicación de la ley sino también algunas características de la población docente (organización y funciones, edad, sexo, trayectoria educativa, estado civil, antigüedad en la docencia). Dicha encuesta incluyó la consulta sobre la realización o no de modificaciones en las planificaciones a la luz de la Ley 26150 y de las capacitaciones realizadas sobre la temática.

Cabe mencionar que el programa de capacitación duró aproximadamente 10 meses y estuvo a cargo del Equipo de Orientación Escolar, del cual las autoras formamos parte. Contó con instancias de talleres generales, talleres por áreas, talleres para familias, acompañamiento a docentes en armado y dictado de temas en contexto áulico, facilitación de material didáctico (Programa Provincial de Salud Reproductiva, 2001; Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2010; Ministerio de Educación de la Nación y Consejo Federal de Educación, s/f), reuniones para tratar temas especiales relacionados con educación sexual e invitación a participar del proyecto de investigación a docentes interesados. Es decir, no solo se realizaron encuentros teóricos, sino que, al trabajar en la escuela, los profesionales pudimos acompañar de

forma cotidiana instancias relacionadas a la temática, tanto a solicitud de los docentes como para dar respuesta a inquietudes o demandas de las familias o autoridades de la ECVA y de la Facultad de Educación.

3. Resultados

3.1. En cuanto a las encuestas a docentes realizadas en el inicio de la capacitación sobre ESI, se encontró un promedio de elección de tres opciones por participante.

Tabla 1: Respuestas obtenidas ante la pregunta: *¿Por qué cree usted que a los docentes nos resulta difícil abordar de forma explícita el tema de la sexualidad?*

Opciones elegidas en orden de frecuencia	Cantidad de docentes que marcaron la opción
Falta de capacitación en nuestra formación profesional	16 de 24
No conocemos el marco legal	15 de 24
Por la educación que hemos recibido (en nuestra familia y escuela)	13 de 24
Falta de respaldo de las autoridades escolares	9 de 24
Creemos que es un tema para darlo con especialistas	7 de 24
Miedo a lo que puedan decir los padres	6 de 24
Consideramos que es incumbencia de la familia	1 de 24
Otra: No tener claro hasta dónde llegar con la información	1 de 24

En la misma oportunidad se solicitó que, en caso de elegir más de una opción, se enumerara su importancia. Así se obtuvieron los siguientes resultados:

- Cuatro docentes no enumeraron las opciones en orden de importancia.
- Respuestas elegidas con mayor frecuencia en primer Lugar o exclusivas:
 - Por la educación que hemos recibido en nuestra familia y escuela: 7 de 24
 - Falta de capacitación en nuestra formación profesional: 6 de 24
- Respuestas elegidas con mayor frecuencia en segundo Lugar:
 - No conocemos el marco legal: 7 de 24
 - Falta de capacitación en nuestra formación profesional: 4 de 24

3.2. Análisis de Planificaciones de Lengua y Ciencias Sociales (Correspondientes al año 2013)

Fueron analizadas en profundidad los proyectos y contenidos de estas áreas y se excluyeron los de Ciencias Naturales y Matemática. En el caso del primero había más

presencia de contenidos de biología, y en el caso de Matemática, no se encontraban contenidos de ESI.

Las planificaciones que se analizaron fueron:

- Proyecto Didáctico Anual de Lengua de 3er año
- Red de Contenidos de Lengua de 3er año
- Red de Contenidos de Lengua de 4to año
- Cronograma de Ciencias Sociales de 4to año
- Cronograma de Ciencias Sociales de 5to año
- Cronograma de Ciencias Sociales de 6to año
- Plan Anual de Lengua de 7mo año
- Cronograma de Ciencias Sociales de 7mo año

A partir de las mismas y tomando como referencia el documento Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral del Programa de Salud Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Nación (2008), se pudo observar:

- Proyecto didáctico anual y red de contenidos de Lengua de 3er año: no aparecen de forma explícita los contenidos propuestos para la materia y ciclo en los Lineamientos Curriculares. Sin embargo, pueden relacionarse con la temática los siguientes contenidos:

- Relatos familiares,
- carta familiar,
- argumentaciones,

También los contenidos actitudinales:

- reconocimiento y respeto por la lengua materna de todos los niños/as para que respeten y valoren variedades lingüísticas,
- valoración de su propia producción y de la de sus compañeros,
- valoración del uso de la lengua oral para la resolución de conflictos,
- interés por la reflexión del lenguaje,
- identificación de la información explícita e implícita de textos breves y sencillos.

- Red de Contenidos de Lengua de 4to. Año: al igual que en el caso anterior no aparecen los lineamientos curriculares propuestos desde el programa ESI. Algunos de los temas que podrían relacionarse con la educación sexual son:

- intencionalidad del texto,
- textos narrativos: noticias,
- textos descriptivos: texto de ciencias sociales,
- textos argumentativos,
- clases de palabras: identificación y empleo.

- Cronograma de Ciencias Sociales de 4to. Año: en este caso, aunque no se haga mención a la perspectiva de género, se encuentran, entre los contenidos actitudinales, algunos más acordes a lo propuesto en los lineamientos curriculares de ESI. Estos son:

- reconocimiento y apreciación de su pertenencia a grupos sociales, además de la familia, escuela y el Estado-nación, aquellos que se manifiestan en el ámbito de la provincia y el país: organizaciones ciudadanas, recreativas, grupos étnicos y servicios públicos locales y nacionales, identificándolos, conociendo su organización y respetando las normas que les competen;
- desarrollo de la habilidad de intervenir cotidianamente en la familia, la escuela y grupo de iguales, opinando y argumentando en debates, asumiendo responsabilidades frente a actividades sociales y culturales;
- disposición favorable para el uso y manejo de diversas fuentes de información, que demandan respeto para los distintos enfoques disciplinares en el abordaje de datos, ordenación y clasificación de los mismos, para la elaboración de conclusiones abiertas (...)

- Cronograma de Ciencias Sociales de 5to. Año: se encontraron los mismos contenidos actitudinales mencionados en el cronograma de 4to. Año. Nuevamente se observa que no está presente de forma explícita la perspectiva de género, aunque algunos contenidos pueden relacionarse con educación sexual integral, a saber:

- organización de los espacios urbanos y rurales en relación con la población, el trabajo, la tecnología y el capital;
- periodización de la historia nacional. La Argentina indígena. Estilos de vida, análisis y vinculaciones entre diferentes aspectos de las formas de vida: económicos, sociológicos, políticos y antropológicos.

Cabe destacar una de las competencias propuestas tanto para 5to. como para 6to y 7mo. Años: Reconocer en los procesos de la realidad social, compleja y dinámica los cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo, indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión de dichos cambios y aplicar estos conceptos al conocimiento de otros contextos históricos.

- Cronograma de Ciencias Sociales de 6to. Año: tampoco se encuentran explicitados los contenidos propuestos por el Programa de ESI, aunque sí algunos que pueden

relacionarse con los mismos. Además de los que se comparten con los años anteriores, se encuentran:

- la América indígena: culturas aborígenes.
- América colonial. Revoluciones.
- Análisis y vinculaciones entre aspectos de vida: económicos, sociológicos, políticos y antropológicos.

- Plan Anual de Lengua de 7mo. Año: al igual que en los casos anteriores, no hay coincidencia explícita con los contenidos planteados en el documento del Ministerio de la Nación. Sin embargo, algunos de los contenidos pueden relacionarse con la ESI:

- procedimentales: organización de los intercambios dialógicos, respeto por los turnos de intercambio en el uso de la palabra, reconocimiento de la intencionalidad explícita y/o implícita y de los acuerdos y desacuerdos, participación en debates con negociación de los puntos de consenso y disenso, escucha atenta de distintos tipos de textos, reconocimiento de los estados de ánimo a partir del tono de voz utilizado, descubrimiento de la intencionalidad, causa y motivación, relación entre lo paralingüístico y lo lingüístico tendiente a la comprensión del discurso.
- actitudinales: modificación de conductas agresivas, tímidas o autoritarias por flexibles y conciliatorias, disposición favorable para contrastar argumentaciones y producciones en grupos de trabajo.

- Cronograma de Ciencias Sociales de 7mo. Año: en este documento es donde más similitudes se encontraron con los lineamientos curriculares, por ejemplo:

- secuencia 1: análisis y vinculaciones entre diferentes aspectos de las formas de vida, análisis y comprensión de la sociedad como organización compleja; identificación de situaciones conflictivas, factores y formas de manifestación, en fuentes históricas diversas;
- secuencia 2: análisis y vinculaciones entre diferentes aspectos de las formas de vida, análisis de cambios de diferente tipo e intensidad en la vida social;
- secuencia 5: la interculturalidad (...), caminos para superar la discriminación, acuerdos y leyes para organizar la convivencia, los derechos humanos, identificación y comparación de las características más importantes de los distintos tipos de derechos y sus relaciones con las dimensiones sociales, en las diferentes formas de vida;
- secuencia 6: el espacio como construcción social. Ambientes según las formas de asentamiento: urbano o rural;

- secuencia 7: diferentes dimensiones del cambio y diferentes tipos de sociedades, reconocimiento de distintos cambios, rápidos o graduales, en los procesos históricos, tanto por el tiempo, como en relación al espacio de ocupación, utilizando diversas fuentes;
- secuencia 8: calidad de vida y desarrollo humano (...) Desigualdades sociales;
- secuencia 9: reconocimiento y análisis de las múltiples causas y dimensiones de los hechos y procesos sociales;
- secuencia 10: régimen democrático de gobierno y su relación con los Derechos Humanos, Principios de la democracia: Igualdad, Libertad y Soberanía Popular, los grupos vulnerables y las minorías, análisis crítico de situaciones pasadas y actuales.

3.3. Por último, en la segunda encuesta a docentes, que fue respondida un año después por 28 participantes (sólo 3 eran docentes nuevos en la institución que no habían sido parte de todo el proceso de capacitación), se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 2: Respuestas sobre si realizaron cambios en las planificaciones luego de conocer la ley 26150

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	13	46,4	46,4
	No	11	39,3	85,7
	No porque ya lo trabajaba	4	14,3	100,0
	Total	28	100,0	

Tabla 3: Respuestas de docentes con 15 o más años de antigüedad, al analizar la presencia de cambios en las planificaciones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	2	15,4	15,4
	No	10	76,9	92,3
	No porque ya lo trabajaba	1	7,7	100,0
	Total	13	100,0	

Tabla 4: En cuanto a quienes recibieron, durante su propia trayectoria educativa, educación religiosa y quienes no, se encontraron los siguientes resultados

Cambio en planificaciones a partir de la Ley 26150	Docentes que recibieron educación religiosa	Docentes que no recibieron educ. religiosa
Si	37,5% (6)	58,3% (7)
No	50% (8)	25% (3)
No porque ya lo trabajaba	12,5% (2)	16,7% (2)

En cuanto al estado civil, no se encontraron diferencias significativas entre quienes habían contemplado los lineamientos de ESI en sus planificaciones y quienes no lo habían hecho.

Por otra parte, se volvió a indagar sobre los **obstáculos** para la incorporación de contenidos de ESI en el currículo, esta vez sin dar opciones pre-establecidas.

Tabla 5: Obstáculos identificados en la implementación de ESI

Obstáculos mencionados	Cantidad de docentes lo que mencionaron
Dificultades para articular con ideas de padres/ padres que no quieren que se aborde la temática/ temor a cómo reaccionarán las familias	7 de 28
Dificultad relacionada a matrices personales/prejuicios propios y ajenos	6 de 28
Ninguno	4 de 28
Dificultades de tiempo	4 de 28
Falta de capacitación docente	4 de 28
Poca bibliografía y recursos sobre el tema	3 de 28
Poco conocimiento de la ley	3 de 28
Resistencia de los adultos, poca confianza, miedo al qué dirán, tabú	2 de 28
Docentes que no respondieron esta consigna	3 de 28

En este punto, es preciso realizar algunas observaciones:

- En el diálogo con docentes, por lo general no aparecieron negativas o rechazo en forma directa o expresa con la temática. Por el contrario, diferentes situaciones

áulicas ponen de manifiesto la importancia del trabajo gradual y sistemático de los contenidos de ESI.

- Los docentes del área artística o de expresión manifestaron algunos temores para la incorporación de contenidos, aun cuando relatan diferentes situaciones, donde los grupos de niños ponen de manifiesto interés por los temas de educación sexual o se presentan *conflictos* vinculados al tema.

- Muchos de los docentes encuestados manifiestan sentirse más seguros para tratar las temáticas relativas a la educación sexual y afectiva luego de recibir capacitación. Y han podido dar sentido a prácticas que venían realizando (por ejemplo: en el nivel inicial, compartir baños entre varones y mujeres, mostrando el mismo respeto hacia ambos en la privacidad y cuidado del cuerpo).

4. Discusión de resultados y conclusiones

Partimos del objetivo general de *conocer en profundidad las causales que obstaculizan el desarrollo curricular de las temáticas vinculadas a la sexualidad y afectividad en el Nivel Inicial y Primario de la Escuela Carmen Vera Arenas*, lo cual nos permite arribar a conclusiones y reflexiones sobre este trabajo de investigación.

Al evaluar antes y después de la capacitación, los obstáculos que los docentes identifican a la hora de aplicar la ley de ESI, encontramos:

- Durante la primera encuesta, la mayoría de los docentes (16) mencionan como dificultad la *falta de capacitación sobre el tema*. Esta razón es explicitada solo por 4 personas en la segunda encuesta. (Cabe reiterar que 3 de los entrevistados eran nuevos en la escuela y no habían participado de las capacitaciones. No puede saberse si estos están dentro de los que dieron esa respuesta, por razones de anonimato y confidencialidad).

- Algo parecido sucede con el obstáculo referido al *desconocimiento del marco legal*; se redujo de 15 a 3 la cantidad de sujetos que eligieron esta opción. Quizás por este conocimiento ampliado en la capacitación, en la segunda encuesta ninguno de los docentes mencionó que es una temática que *deben abordar profesionales*.

- Como aspecto positivo, la falta de respaldo institucional ya no aparece en la segunda encuesta.

- El temor que sigue presente, y con fuerza, es el relativo a la *opinión de las familias*. En cuanto a este aspecto, lo llamativo es que durante las intervenciones del equipo en los grupos de niños y niñas para trabajar el tema de ESI, no se registró ninguna queja o reclamo por parte de las familias. Por el contrario, fueron múltiples las muestras de apoyo recibidas de madres, abuelas, padres, entre otros, al reconocer el trabajo sobre el tema. Esto nos lleva a preguntarnos si se estarían proyectando sobre las familias miedos y prejuicios personales de los docentes.

- En cuanto a *temores y matrices personales*, son reconocidos en ambas instancias.

Este punto merece un análisis particular, considerando que las matrices de aprendizaje de cada individuo implican procesos complejos, cuyas modificaciones requieren muchas veces intervenciones que están muy ajenas a este proceso de investigación y a las intervenciones que un equipo técnico pueda hacer en el ámbito de una institución educativa (Quiroga, 1994). Sin embargo, nos invita a pensar en la posibilidad de generar y promover procesos más profundos de reflexión personal y grupal, como también a pensar en la implementación de instancias de capacitación, destinadas no solo a la transmisión de ciertos contenidos, sino especialmente a la posibilidad de que cada docente pueda construir instancias de análisis de trayectorias de vida, tipo de educación recibida y marcos teóricos subyacentes a las prácticas áulicas.

Consideramos, de todas formas, que trabajar la temática en la escuela es un primer paso de desnaturalización y problematización de muchos de los mitos y tabúes que rodean la educación sexual.

- Otro resultado llamativo, arrojado por la segunda encuesta, es que los docentes que tienen mayor antigüedad en su trabajo se encuentran menos permeables a incorporar los contenidos de la ley 26150 en sus planificaciones. Este obstáculo es propio del contexto socio-histórico que ha rodeado la temática de educación sexual en la escuela y es una barrera que deberá tenerse en cuenta a la hora de acompañar desde el equipo de capacitación especialmente a estos docentes.

Por otra parte, y basándonos en el análisis de las planificaciones, cabe destacar que en los talleres y reuniones con los maestros se trabajaron, además del marco legal, materiales para la formación de los docentes y para el desarrollo de los contenidos obligatorios de ESI. Sin embargo, esto no replicó en forma directa en la incorporación paulatina o gradual de los temas de sexualidad en las planificaciones. Por el contrario, el análisis de las mismas permite ver la permanencia de la temática en el currículo oculto o la ausencia en otros casos.

Aunque se mencionaron temas que podrían estar relacionados, ninguna de las planificaciones revisadas mostró coincidencias con los lineamientos curriculares propuestos por el Programa ESI (Ministerio de Educación, 2009). Llama la atención especialmente la ausencia de una perspectiva de género y de contenidos relativos al autocuidado y construcción de la identidad.

Este dato nos llevó a proponernos un nuevo objetivo como equipo de investigación y capacitación, que fue lograr el acercamiento a los Asesores de cada una de las áreas, a fin de seguir venciendo las barreras para explicitar y planificar los contenidos de ESI dentro del currículum explícito. En las acciones realizadas para involucrar al Equipo Asesor, se puso de manifiesto el desconocimiento, desde cada una de sus áreas, de los contenidos mínimos que cada espacio debe garantizar para efectivizar la aplicación de la Ley 26150. Si bien en los diferentes encuentros de trabajo el equipo asesor no evidenció obstáculos para trabajar la temática, en la práctica, esta apertura

y aceptación no se refleja en su totalidad; quedan aún muchos contenidos sin ser trabajados en forma explícita y con la mirada integral que propone la Ley 26150.

A partir de los datos obtenidos, confirmamos que la ESI encuentra diversos obstáculos para su implementación, por lo cual las acciones educativas que se llevan a cabo en la escuela sobre esta temática quedan en su mayoría en el currículum oculto.

El riesgo de que dichas acciones no se expliciten es que dependan de la consideración o idiosincrasia de un docente y no de los lineamientos propuestos por el marco legal nacional.

Queda como inquietud la necesidad de profundizar en acciones de reflexión grupal y personal con los docentes, a fin de revisar las barreras personales, especialmente aquellas que vienen del recorrido escolar y religioso de cada uno. Así también, en forma paralela, habría que trabajar con autoridades y equipo de asesores sobre su función como promotores y garantes de la incorporación de los lineamientos y contenidos establecidos en la Ley 26150. Esta incorporación debería reflejarse, en primer lugar, en la planificación y, posteriormente, en las aulas y en el conjunto de acciones educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Bringiotti, M. (2001). Abuso sexual infantil ¿qué podemos hacer desde la escuela? En: *Ensayos y Experiencias*, Año VII, Nº 38, pp. 80-93. Buenos Aires: Noveduc.
- Fridman, C. (2003). Educación sexual: política, cultura e ideologías. *Revista Novedades Educativas*, 15(150).
- Marina, M. (2001). La educación para la salud como estrategias para el mejoramiento de la calidad de vida. En: *Ensayos y Experiencias*, Año VII. Nº 38. Buenos Aires: Noveduc.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2006). *Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley 26.150*.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2009). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nº 26150*.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser Varón, Aprender a ser Mujer*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2010). *Serie de cuadernos de ESI*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Programa Provincial de Salud Reproductiva. (2001). *Guía de capacitación en sexualidad y reproducción humana*. Gobierno de Mendoza.
- Quiroga, A. (1994). *Matrices de aprendizaje*. (3ra ed). Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Weiss, M. (2001). Educación sexual infantil juvenil. En: *Ensayos y Experiencias*. Año VII, Nº 38. Buenos Aires: Noveduc.

DEPARTAMENTALIZACIÓN DE LA UNCUIYO. ¿UTOPIA O REALIDAD?¹⁷

Recabarren, Ana Herminia; Salmerón, Eduardo Andrés; Griffouliere, María Gabriela;
Apaza Sembinelli, María Fernanda; Tortajada, Ana Mabel, Altamirano, Aldo

Resumen

La línea de investigación iniciada en 2005-2007, continuada en los periodos 2007-2009 y 2009-2011, focalizó el estudio de políticas de gestión universitaria en el ámbito de la UNCUIYO. Los resultados obtenidos se convirtieron en antecedentes de un nuevo proyecto: "La construcción y configuración de la departamentalización en la UNCUIYO" (2011-2013). Esta nueva investigación se concreta desde una perspectiva de análisis sistémico que permite interpretar a la UNCUIYO como sistema *abierto* que identifica sus influencias y sus subsistemas; considerando lo *situacional*, así como también el dinamismo y articulación interna y externa que se genera. Para ello, el Método de Teoría Basada en Datos -Grounded Theory- permitió la emergencia y la construcción de evidencias para responder los interrogantes iniciales. El objetivo principal del proyecto fue indagar si existen formas innovadoras que tiendan a la estructura departamental. Entre las conclusiones más significativas que dio el trabajo se puede destacar que la UNCUIYO como sistema abierto y dinámico se encuentra resiniificándose en términos de estructuras académicas y, si bien, se ha recorrido un camino hacia la departamentalización se hacen presentes resistencias en la cultura organizacional que le impiden cambiar las configuraciones y tiende a yuxtaponer la nueva estructura a la tradicional, conformando un sistema híbrido.

Palabras clave: Políticas educativas - Gestión - Estructuras académicas - Departamentalización

INTRODUCCIÓN

El equipo de trabajo, constituido desde el 2005, inició la línea de investigación referida a políticas de gestión universitaria y TIC asociadas. Se abocó (2005-2007, 2007-2009¹⁸) al estudio de las problemáticas de gobernabilidad en el ámbito de la universidad. En el periodo 2009-2011¹⁹ investigó, desarrolló y elaboró marcos teóricos referidos a atributos e instrumentos propios de los procesos decisionales en unidades

¹⁷ Políticas de gestión universitaria: procesos de construcción y organización de la departamentalización en la UNCUIYO, 2011-2013. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado UNCUIYO. FEyE. Directora: Recabarren, A. Co-director: Salmerón, E. Investigadores: Apaza Sembinelli, F.; Griffouliere, G.; Tortajada, A., Altamirano, A, Isabel López.

¹⁸ Tancredi Olmos, M. y otros. (2007-2009). "Gobernabilidad de las políticas de gestión educativa universitaria y las tecnologías asociadas: parte II". Proyecto de investigación (SECyT UNCuyo 06/H092). Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo. Dirección URL del informe: <http://bdigital.uncu.edu.ar/1926>.

¹⁹ Tancredi Olmos, M. (2011). *Atributos e instrumentos en los procesos de construcción de la gobernabilidad democrática universitaria*. Informe final de investigación Mendoza. Dirección URL del informe: <http://bdigital.uncu.edu.ar/4899>.

académicas de la UNCUIYO. Cabe destacar que los resultados de las investigaciones citadas sirvieron de antecedentes para el abordaje de problemáticas vinculadas a la gestión en las instituciones universitarias y marcaron el camino para el desarrollo de la presente investigación. Dichos antecedentes y la intencionalidad política de la anterior gestión universitaria de la UNCUIYO (2008-2014) de departamentalizar la organización académica motivó a este equipo de investigación a asumir un compromiso académico: realizar un aporte sistematizado y profundo de los antecedentes teóricos sobre los procesos de construcción que se vivencian durante la implementación de esta política organizativa- estructural. Entre los antecedentes que se tuvieron en cuenta fueron: el informe de Daniel Toribio (1999) sobre la estructura académica para la CONEAU, la investigación de Marun Espinosa (2008) sobre los modelos departamentales, la Resolución del Consejo Superior n° 507 (2009) referida a la organización académica y el análisis crítico de Martínez Miguens (2000) sobre el modelo matricial universitario.

El objetivo general planteado fue el siguiente: especificar las políticas de gestión inherentes a los procesos de construcción y organización académica departamentalizada en el ámbito de la Universidad Nacional de Cuyo. El supuesto o anticipación de sentido entiende que en la construcción de la organización universitaria académico-administrativa departamentalizada prevalecen elementos organizativos de la antigua estructura, los cuales subsistirían y obstaculizarían cualquier forma de innovación estructural.

La visión sistémica representó un marco teórico pertinente para un enfoque integrador que facilita el logro de los objetivos del proyecto. De este modo, no se hace un enfoque clásico, formal y mecánico, a partir de un análisis y síntesis reductora que impide comprender la complejidad del sistema y la realidad institucional como totalidad. El método utilizado en el desarrollo de la investigación fue la teoría basada en datos o método de comparación constante, de análisis cualitativo, “grounded theory” de Corbin y Strauss (1990 y 1998), Glaser y Strauss (1967). En consonancia con esa metodología, las categorías iniciales, conforme su saturación y a partir del trabajo de campo, fueron analizadas y reconstruidas, con lo cual emergieron nuevas categorías de base empírica.

1. Las estructuras académicas

Desde un punto de vista organizacional, la estructura académica se establece a partir de dos unidades básicas y polares: la cátedra y el departamento. La primera responde a un modelo medieval que tuvo sus orígenes en Europa y se extendió a Latinoamérica, promovió el unipersonalismo en estructuras poco flexibles y estancas, por depositar todas las responsabilidades académicas, ya sea de docencia, investigación o transferencia, en una sola persona (Toribio, 1990).

Por su parte, el Departamento como forma de estructura organizativa académica proviene del modelo sajón universitario. Es una estructura relativamente nueva que surge en EE.UU el siglo pasado y se caracteriza por distribuir el poder entre

varios profesores del máximo rango académico. Esta forma organizativa varía en su implementación de acuerdo con cada sistema que la adopta. Su base la constituyen los equipos de investigación consolidados que se agrupan ya sea por similitudes en su campo del conocimiento (generalmente por disciplinas) o por objeto de estudio (módulos, ejes de problemas u objeto e interrogantes sobre el mismo, en la concepción piagetiana). Un departamento está capacitado para responsabilizarse de actividades de docencia y de difusión específica sobre su quehacer; es la célula básica del modelo académico y, por tanto, es el responsable de realizar las tres funciones sustantivas: docencia, investigación y transferencia.

En las últimas décadas, las universidades argentinas tradicionales han comenzado a replantear la necesidad de un cambio de estructura (de la cátedra al departamento), en tanto que las nuevas universidades que se crearon en nuestro país a partir de los años 90 nacieron departamentalizadas. Algunos de los fundamentos que se han puesto en cuestión para la transformación son: la relación de los cambios de estructura con las reformas curriculares, la búsqueda de una mayor flexibilidad en las designaciones docentes (lo que ha despertado muchas críticas en los sectores gremiales aludiendo a la flexibilidad y precarización laboral), la posibilidad de combinar los departamentos con las carreras, la flexibilidad y la diversificación de la oferta educativa, el mejor aprovechamiento de los recursos docentes, la articulación de la docencia y la investigación y del grado y el posgrado y la simplificación administrativa (ibídem, 1990).

Cabe destacar que las nuevas universidades, si bien adoptaron el modelo departamental como estructura organizativa, lo hicieron combinando el departamento con las coordinaciones de carreras, convirtiéndose en estructura híbridas denominadas como modelo departamental-matricial o simplemente matricial (Toribio, 1990 y Marun Espinosa, 2008). La ventaja que más se destaca de esta estructura es que permiten superar uno de los riesgos de la departamentalización pura como lo es la fragmentación de los currículos.

La UNCUYO está condicionada por una arraigada organización en cátedras y facultades. El camino propuesto por Res. Nº 507 (CS-2009) fue la departamentalización como forma de organización y funcionamiento académico. Transformar estas estructuras supone aplicar estrategias políticas de departamentalización, las cuales requerirán construir un marco de consenso, toma de decisiones compartidas, prácticas asociativas y colaborativas -endógenas y exógenas- e incorporación de las TIC como herramientas funcionales al desafío de su implementación.

Las teorías y prácticas sobre la nueva gestión ya se están adaptando, a través de mayores grados de flexibilidad, innovación continua en políticas y procedimientos, polifuncionalidad, participación, operación en redes institucionales, coordinación horizontal, descentralización, coordinación de redes informáticas y mayores grados de autonomía institucional e individual (Waissbluth, 2008, p. 21).

Los modelos departamentalizados tienen mayores posibilidades de desarrollo si su gestión se sustenta sobre plataformas tecnológicas, la virtualización de los espacios en red. Se trata de unidades o núcleos que -independientemente de la ubicación física- conforman cada departamento, donde la interacción, administración y repositorio de documentación se desarrolla en espacios virtuales, en la denominada “nube” de información y procesos, asequibles desde distintos puntos geográficos y en forma asincrónica o, eventualmente, mediante teleconferencias en línea, en forma sincrónica.

2. Hacia la estructura matricial como innovación

La universidad actual se ha transformado en una organización compleja. Esta complejidad está asociada a su crecimiento, la diversificación de sus servicios, actividades y programas y su propia naturaleza. La organización pasó de ser estructuralmente estable, relativamente descentralizada y con procedimientos bastante formalizados, a una organización estructuralmente variable en relación con la demanda del contexto social; con mayor descentralización, en respuesta a las nuevas estructuras y con diversificación de procedimientos, en relación con las ofertas académicas, de servicio y de vinculación con la comunidad.

Durante la década de los 90', las universidades argentinas presentaron profundas transformaciones impulsadas desde la Secretaría de Políticas Universitarias. La inquietud por optimizar los recursos, la revolución científico-tecnológica y la crisis del sistema de valores de la Modernidad, entre otros, fueron los principales fundamentos que motorizaron dichas transformaciones. Si bien las reformas estructurales que tuvieron lugar en esa década en las universidades, y las que aún están surgiendo, propenden al modelo departamental, este nunca aparece de forma pura, como se dijo anteriormente. Los departamentos que surgieron fueron atravesados horizontalmente por coordinaciones de carreras, escuelas e institutos, con lo cual se puede percibir una tendencia hacia la estructura matricial. Esta consiste en un agrupamiento funcional, es decir, los especialistas de una determinada disciplina trabajan juntos y los encargados de la administración coordinan las interdependencias del trabajo académico.

En la UNCUYO, a partir del año 2009 se constituyó una comisión integrada por representantes de distintas facultades con el objeto de analizar una propuesta de cambio en la organización académica. Para tal fin tenían como eje central la concepción de estructuras matriciales departamentalizadas. En noviembre de 2009, mediante Res. Nº 507 de CS, se aprobó la primera Etapa del Proyecto de Departamentalización denominada “Desarrollo del Anteproyecto”, elaborada por la Secretaría Académica del Rectorado. En esta resolución se especificó que el periodo 2009-2010 era para diagnóstico y análisis de su implementación.

A partir de este diagnóstico y análisis se consideró necesario debatir sobre un modelo propio, conforme a los objetivos institucionales, adecuado a las necesidades curriculares de las carreras que actualmente se ofrecen y factible en términos de la planta docente real.

3. La investigación

El propósito de esta investigación fue construir inductivamente teoría, a través del análisis cualitativo de datos. El modo de análisis cualitativo conocido como método de “teoría basada en los datos” es un modo analítico que comprende procedimientos (lógica operativa) dentro de un compuesto de contextos situacionales que requiere una sensibilidad teórica y social.

Los interrogantes que orientaron la búsqueda de referentes teóricos y empíricos fueron los siguientes:

- ¿En qué niveles de decisión, cómo y quiénes generan los procesos de la construcción y configuración de las políticas de gestión universitaria departamentalizada?
- ¿Qué decisiones tomadas son acordes a las características del modelo matricial departamentalizado?
- ¿Qué tensiones y problemáticas emergen en la construcción del modelo matricial?
- ¿Qué características y herramientas requerirán la dinámica funcional de la organización departamental?
- ¿Cuáles son los cambios necesarios para llevar a cabo el proceso de departamentalización en las estructuras académico-administrativas?
- ¿Cuáles serán los criterios de políticas de gestión que se consensuarán y prevalecerán como ejes centrales de la departamentalización?

Como objetivo general se planteó:

- Especificar las políticas de gestión inherentes a los procesos de construcción y organización académica departamentalizada en el ámbito de la Universidad Nacional de Cuyo.

Los objetivos específicos elaborados fueron:

- Explicar el sentido y significado de los procesos de construcción y organización para el logro de la departamentalización como política de la gestión universitaria.
- Definir con claridad los rasgos genéricos y diferenciales de la departamentalización que propicien concertaciones institucionales en interacciones democráticas de la comunidad universitaria.

- Especificar las funciones de las TIC asociadas a las políticas de gestión de la organización departamental en el ámbito de la UNCUYO.
- Testear y demostrar con argumentos teóricos y empíricos la pertinencia de la departamentalización para la construcción de una política de gestión democrática universitaria.

Los supuestos o anticipaciones de sentido fueron los siguientes:

En la construcción de la organización universitaria académico-administrativa departamentalizada prevalecen elementos organizativos de la antigua estructura que subsistirían y obstaculizarían su implementación.

Acordar criterios de políticas de gestión en la organización universitaria departamentalizada generaría presiones y tensiones que le restan dinamismo y funcionalidad al proceso de construcción consensuado para su aplicación.

La dinámica interactiva de la organización departamental requeriría nuevos desafíos del uso de las TIC para su integración, articulación e interoperabilidad institucional.

Entre las decisiones metodológicas que se acordaron fueron la definición de las categorías iniciales; criterios de observación y selección de la información; construcción del marco teórico y búsqueda de los documentos normativos pertinentes; recolección de la información a través de observación directa, la entrevista y el cuestionario; análisis de las categoría emergentes y procesamiento y validación de los datos.

4. Aproximaciones finales

A modo de aproximaciones finales se puede mencionar que, si bien existen acciones y decisiones que propenden a la departamentalización, existe una resistencia desde la cultura institucional/organizacional que impide cambiar las configuraciones. Las intenciones del Rectorado de iniciar el proceso de departamentalización encontraron trabas persistentes que dificultaron las etapas de diagnóstico y de diseño de la estructura deseada y que, por ende, retardaron los procesos iniciales de implementación. Esto hace suponer que existieron errores relacionados con la planificación del proceso. La Asamblea Universitaria, con su objetivo de reforma estatutaria, planteó ciertas plataformas previas necesarias para pensar el camino hacia la departamentalización; sin embargo, las nuevas acciones, tendientes a resolver los problemas emergentes, apuntan a fragmentar objetivos para ir obteniendo logros intermedios.

A medida que las instituciones se hacen más grandes y complejas, la presión aumenta en términos de una administración más profesional y eficiente. En este sentido, lo específicamente tecnológico aparece como escenario que favorece el cambio de estructura, pero no suficiente en el camino de la transformación. Algunas líneas por considerar en el uso de las TIC como soporte para una gestión departamentalizada son: sistemas y mecanismos para la gestión del conocimiento, práctica sistémica de planificación, monitoreo y evaluación de la gestión institucional, desmaterialización de

procesos a través de la virtualización, uso intensivo de tecnologías en las actividades académicas, de investigación, de vinculación y de gestión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Glaser, B. y Strauss A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.

Martínez Migueles, M. (2000). *El modelo matricial universitario: análisis crítico de una experiencia*. Recuperado de <http://prof.usb.ve/miguelm/modelomatricial.html>

Marun Espinosa, E. (2008). *Dos modelos departamentales en la investigación y el posgrado mexicanos. Elementos para contribuir a su comprensión*. Recuperado de <http://www.udual.org/CIDU/Revista/21/ModelosDepartamentales.htm>

Strauss A, y Corbin J. (1998). *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory. (Second edition)*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Strauss, A. y Corbin J. (1990). *Basics of qualitative research Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage Publications

Strauss, A. y Corbin J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Tancredi Olmos, M. y Salmerón, E. (2007). *Gobernabilidad de las políticas de gestión educativa universitaria y las tecnologías asociadas*. (Proyecto de investigación). SECTyP, UNCuyo, Mendoza.

Tancredi Olmos, M. y Salmerón, E. (2009). *Gobernabilidad de las políticas de gestión educativa universitaria y las tecnologías asociadas. Parte II*. (Proyecto de investigación) SECTyP, UNCuyo, Mendoza. Recuperado de <http://bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=1926>

Tancredi Olmos, M. y Salmerón, E. (2008). *Atributos de la gobernabilidad en los procesos de gestión institucional universitaria*. Recuperado de <http://bdigital.uncu.edu.ar/bdigital/fichas.php?idobjeto=2569>

Tancredi Olmos, M. y Salmerón, E. (2009). *Atributos e instrumentos en los procesos de construcción de la gobernabilidad democrática universitaria*. (Proyecto de investigación). SECTyP, UNCuyo, Mendoza.

Tancredi Olmos, M. y Salmerón, E. (2011). *Atributos e instrumentos en los procesos de construcción de la gobernabilidad democrática universitaria*. (Proyecto de investigación). SECTyP, UNCuyo, Mendoza.

- Toribio, E. (1999). *La evaluación de la estructura académica*. Recuperado de <http://www.coneau.gov.ar/archivos/1323.pdf>
- UNCuyo. Secretaría Académica. (2009). *Documento referido a la Resolución N° 507, (sobre la organización académica departamentalizada)*. Recuperado de http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3605/R_CS_0507_2009.pdf
- Waissbluth, M. (2008). *Sistemas complejos y gestión pública*. Documentos de trabajo: Serie Gestión. Recuperado de <http://www.dii.uchile.cl/~ceges/publicaciones/99%20ceges%20MW.pdf>

PROBLEMÁTICAS DEL DESARROLLO LINGÜÍSTICO INFANTIL: LA EVALUACIÓN COMO ESTRATEGIA PREVENTIVA

Cristina Elisabeth Gutiérrez²⁰

Resumen

Este trabajo surgió a partir de una investigación realizada en el período 2011-2013 sobre la evaluación del desarrollo fonológico y morfosintáctico en niños entre 5 y 6 años de edad cronológica, para la detección de problemas del lenguaje en el Nivel Inicial de educación común. Los aportes de la Psicología Cognitiva, la Psicolingüística, la Lingüística Clínica, la Neuropsicología Cognitiva y la Logopedia constituyeron el marco disciplinar de este estudio. La aplicación de los instrumentos permitió obtener un registro fonológico y un perfil de la comprensión de estructuras morfosintácticas en cien (100) escolares de escuelas urbanas y suburbanas de la provincia de Mendoza. El método utilizado corresponde a un estudio descriptivo, no experimental y transeccional, con una metodología cuantitativa y cualitativa en el análisis de los datos. Los resultados de esta investigación revelaron indicadores que posibilitaron la identificación de escolares con dificultades en el desarrollo del lenguaje. Las conclusiones destacaron la importancia de la evaluación fonológica y morfosintáctica en el Nivel Inicial como una estrategia preventiva de futuras consecuencias en el aprendizaje de la lectura y escritura.

Palabras clave: Lenguaje oral - Desarrollo morfosintáctico - Desarrollo fonológico- Instrumentos de medición- Nivel Inicial- educación común

INTRODUCCIÓN

El interés puesto de manifiesto entre los integrantes del equipo de investigación por los temas relacionados con el desarrollo del lenguaje y su vinculación con el aprendizaje de la lectura y escritura ha contribuido a que se consolide una línea de trabajo que se inició en una investigación del año 2009. Este estudio, realizado en el periodo 2011-2013, tuvo como propósito profundizar en el ámbito de la detección e identificación de problemas lingüísticos en escolares que cursan el Nivel Inicial de educación común. Una de las intenciones principales del equipo fue ofrecer a los docentes de las escuelas de la provincia de Mendoza una propuesta de intervención educativa diferente en el abordaje de las dificultades del lenguaje.

En las instituciones de educación común se observa con frecuencia, un significativo número de alumnos que presentan un retraso en el desarrollo del lenguaje y que

²⁰ Proyecto 06H121 "Evaluación del desarrollo morfosintáctico y fonológico en el Nivel Inicial de educación común". Directora: Cristina Elisabeth Gutierrez. Co- Directora: María Elena Isuani. Investigadores: María Estela Salvo; María Gabriela Herrera; Claudina Estela Rodríguez. Investigadores en formación: María Alejandra Montanari; Marcela Isabel Nieto; Mónica Raquel Gómez; María Paz Weltz; María Alejandra Curadelli; Carla Lorena Ureta; Carolina Andrea Selvaggi; María Alejandra Elgueta; Beatriz Podestá; Romina Andrea Bielak. FEEyE. SCTyP. UNCuyo. Periodo 2011-2013.

se refleja, fundamentalmente, en dificultades fonológicas y morfosintácticas. Estas dificultades no solo afectan la fluidez en el habla y obstaculizan la comunicación con pares y maestros, sino que impactan negativamente en el rendimiento escolar. La bibliografía muestra que ese déficit lingüístico puede corresponder a un trastorno específico de lenguaje (TEL), con las consecuentes repercusiones en el aprendizaje de la lengua escrita (Aguado, 1989).

Por otra parte, tanto la experiencia profesional como el contacto permanente con las instituciones educativas han permitido que se reflexione sobre la necesidad de dar respuesta a algunos de los problemas que se evidencian en la práctica pedagógica y que están relacionados con:

1) *Desajustes en las habilidades lingüísticas.* Con frecuencia se observan niños que evidencian problemas en el desarrollo del lenguaje y que se pueden clasificar en dos grandes grupos teniendo en cuenta la competencia lingüística. Un grupo que presenta un desarrollo más lento pero con adquisiciones lingüísticas esperables en una edad cronológica anterior y otro grupo que, además de manifestar un retraso en el desarrollo del lenguaje, muestra indicadores de posibles desvíos en el curso de la evolución del lenguaje.

2) *La desventaja y esfuerzo que los problemas lingüísticos les ocasionan a los niños para cumplir con las exigencias de la escuela y alcanzar aprendizajes exitosos.*

3) *La escasez de instrumentos de evaluación* que posibiliten no solo detectar e identificar tempranamente problemáticas vinculadas con el desarrollo del lenguaje, sino que brinden elementos para la intervención en el contexto educativo.

La revisión de instrumentos de evaluación del desarrollo morfosintáctico, orientados a la detección de dificultades lingüísticas en la etapa de Nivel Inicial, mostró evidencias de que aún existe una gran dependencia de las pruebas diseñadas en inglés. Asimismo, son escasos los estudios que detallan la paulatina disminución de los procesos de simplificación fonológica en las distintas edades, como se puede observar en los trabajos de Bosch (2004) con niños españoles. El vacío en la franja etaria entre 5 y 6 años, objeto de estudio de la presente investigación, es ampliamente significativo.

Todo lo expuesto anteriormente, sumado a los cambios producidos en el propio sistema educativo, justifica la realización de este estudio ya que, cada vez más, se reconoce la importancia de potenciar desde la escuela la competencia lingüística.

En esta oportunidad, la atención se focalizó en la evaluación del componente morfosintáctico y fonológico en el Nivel Inicial dado que son considerados variables predictivas del desarrollo del lenguaje. Los fundamentos teóricos se sustentaron en los aportes de la Psicología Cognitiva a partir de las teorías sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje (Piaget, Chomsky, Vigotsky citados en Vila, 1991) y los modelos teóricos psicolingüísticos (Levelt, 1989 citado en Belinchón, Rivière e Igoa, 1992) que permitieron no solo explicar los procesos de producción y comprensión verbal oral,

sino analizar los errores lingüísticos observados según el nivel de procesamiento correspondiente. Asimismo, fueron referentes de importancia el modelo teórico de Karmiloff-Smith (1994) denominado redescritión representacional (RR), y las investigaciones sobre el desarrollo infantil realizadas por Crystal, 1989; Acosta Rodríguez, 1995; Aguado, 1989, Serra, 1984; Bosch, 2004; Pavez Guzmán, Coloma, y González, 2001; Mendoza, Carballo, Muñoz, y Fresneda, 2005, entre otros.

Disciplinas como la Lingüística y su campo de aplicación la Lingüística Clínica, así como la Psicolingüística, la Neuropsicología Cognitiva y la Logopedia, contribuyeron a caracterizar los problemas del lenguaje a partir de una metodología científica que permitió avanzar desde la evaluación hacia la aplicación de estrategias de intervención. En la denominación *problemas del lenguaje* se incluyeron como categorías diagnósticas: el retraso y la desviación que fueron analizadas a través de los procesos lingüísticos de producción y comprensión (Crystal, 1989).

El diseño metodológico se corresponde con un estudio no experimental, descriptivo y transeccional y con una metodología cuantitativa y cualitativa en el análisis de los datos. La muestra estuvo constituida por cien (100) niños entre 5 años y 6 años de edad cronológica que cursaban el Nivel Inicial en instituciones educativas urbanas y suburbanas de la provincia de Mendoza.

Se formuló como objetivo general *evaluar el desarrollo morfosintáctico y fonológico en escolares que cursan el Nivel Inicial en instituciones de educación común*, y se plantearon como objetivos específicos:

- a) Diseñar un modelo de evaluación para obtener información sobre el desarrollo fonológico y morfosintáctico.
- b) Aplicar los instrumentos de evaluación en una franja etaria comprendida entre 5 y 6 años de edad cronológica.
- c) Describir tendencias que permitan reconocer posibles desvíos lingüísticos considerando como referentes los patrones evolutivos de adquisición del lenguaje.

Dado que esta investigación tuvo como propósito la evaluación para la detección de problemas del lenguaje, se diseñó un instrumento de medición para evaluar el desarrollo fonológico. La aplicación de este instrumento conjuntamente con el Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales CEG (Mendoza, et al., 2005) facilitó el establecimiento de una vinculación entre ambos componentes con una mirada prospectiva.

Los resultados obtenidos han posibilitado, en líneas generales, realizar una aproximación descriptiva sobre el desarrollo fonológico y la comprensión de las estructuras morfosintácticas en los niños evaluados. En este sentido, se ha podido conocer no solo el nivel de desarrollo fonológico y morfosintáctico sino las características de los errores que manifestaron los escolares. Las conclusiones señalan aspectos relevantes sobre el proceso de validación de instrumentos de evaluación, y

su aplicación con fines preventivos en el contexto educativo, para identificar posibles dificultades lingüísticas en los escolares de Nivel Inicial.

1. La Lingüística, la Psicolingüística, la Neuropsicología Cognitiva, la Lingüística Clínica y la Logopedia como marco disciplinar de la investigación

Resulta sorprendente como, en muy pocos años, los niños adquieren y dominan el lenguaje. Este hecho tan fascinante ha focalizado la atención en las investigaciones de diferentes disciplinas. Sin embargo, dado que la actividad lingüística es un proceso de gran complejidad, cualquier disciplina que afronte su estudio inevitablemente tendrá que vincularse con otras que tengan el lenguaje como tema principal de estudio.

La importancia de una lingüística aplicada, tanto en el marco de la adquisición del lenguaje como de sus alteraciones queda manifiesta en el hecho de que identifica, describe e interpreta la conducta lingüística. Sin embargo, los aportes de otras disciplinas consideradas fuente de la Lingüística han sido igualmente importantes, concretamente aquellas que toman como base la naturaleza neuropsicológica del lenguaje, como la Psicolingüística y su campo de aplicación, la Neuropsicología Cognitiva (Codesido García, 1998).

La relevancia de una lingüística aplicada es un hecho que se confirma con el crecimiento y la aparición de disciplinas cada vez más atomizadas que se preocupan por aspectos concretos de la lingüística. Según expresa Fowler:

[...] El lenguaje es tan valioso para el individuo, tan crítico para el funcionamiento eficiente de las sociedades humanas y tan asombrosamente intrincado y profundo en su estructura, que no puede dejar de atraer poderosamente la atención (...), esa atención debe producir estudios que tengan importancia práctica (por ejemplo en la terapia del lenguaje, la educación, las técnicas de traducción y otros muchos campos aplicados (Folwer, 1978:43 citado por Garayzábal, 2006).

Se podría sostener que la Lingüística Clínica surge como una aplicación de la Lingüística dado que se preocupa directamente de aspectos relacionados con las alteraciones del lenguaje, observadas tanto en niños como adultos, desde un punto de vista descriptivo. Como lo expresa Codesido García:

[...] Proporciona al terapeuta una base, un marco de referencia, un conjunto de principios sistemáticos que le permita actuar con mayor seguridad a la hora de organizar la información, evaluar el comportamiento lingüístico del sujeto, priorizar objetivos o diseñar estrategias de intervención (Codesido García; 1998: 197).

Si bien la Lingüística, en el ámbito de las alteraciones del lenguaje, está todavía poco desarrollada, se puede destacar que las evidencias sobre los desequilibrios en el avance evolutivo de los componentes del lenguaje, así como la afectación específica de cada uno, han sido los aspectos de estudio más sobresalientes (Fernández Pérez, 2002).

Por su parte, la Psicolingüística es un campo de investigación relativamente reciente, pues los estudios lingüísticos anteriores a las primeras formulaciones de Chomsky sobre el innatismo solo partían de la descripción del lenguaje adulto. Los aportes teóricos de Chomsky marcan un antes y un después para la Lingüística, ya que contribuyen a la aparición del enfoque psicolingüístico en el estudio del lenguaje y, por lo tanto, se centra la atención en el lenguaje infantil, su adquisición y desarrollo como en las alteraciones del mismo (Garayzábal, 2006).

La Psicolingüística, disciplina que estudia cómo los hablantes adquieren, comprenden y producen el lenguaje, puede ser considerada como una rama de la Lingüística que surge en la década de los años 50 y focalizó su interés en las relaciones entre la mente y el lenguaje. A partir de su objeto de estudio se nutre de los avances de otras disciplinas que le imprimen un carácter interdisciplinar. Los aportes tanto de la Biología como de la Neurología y Psicología han sustentado sus hipótesis de trabajo. Asimismo, ha recibido influencia de la Ingeniería informática y la Inteligencia artificial; disciplinas que han permitido establecer hipótesis sobre cómo el cerebro procesa, representa y crea el lenguaje. Mientras la Lingüística se preocupa por determinar qué y cómo es el lenguaje, la Psicolingüística focaliza la atención en explicar su funcionamiento (Anula Rebollo, 1998 citado en Fernández Pérez, 2002). En síntesis, la Psicolingüística, a partir de su relación con otras disciplinas, estudia experimentalmente el funcionamiento del lenguaje. Este carácter interdisciplinario lleva a incluirla dentro de la Ciencia Cognitiva.

En los años 60, con la emergencia de la Psicología Cognitiva se modifica de manera esencial la relación de la Psicología con la Neuropsicología. El aporte de la Psicología a la Neuropsicología será principalmente teórico. Esta nueva orientación de la Psicología; que se ve fuertemente afectada por el desarrollo de la inteligencia artificial, de la cibernética, de la lingüística y de las neurociencias; va a considerar como objeto de estudio los procesos mentales que sustentan y hacen posible todos los comportamientos. Para ello, adopta una perspectiva funcionalista tendiente a describir lo que se conoce como la *arquitectura funcional* de la cognición. Esto se evidencia por medio de la construcción de modelos teóricos que, para cada capacidad, especifican la naturaleza de las operaciones mentales.

La investigación básica en Neuropsicología Cognitiva se planteará tres objetivos fundamentales:

- a) Estudiar cómo se altera la función cognitiva en presencia del daño en uno o más componentes del sistema.
- b) Contribuir junto con la Psicología Cognitiva, a determinar el funcionamiento del sistema cognitivo normal.
- c) Colaborar con las demás disciplinas que integran las neurociencias para establecer las relaciones entre la función cognitiva y la función cerebral.

Estos tres objetivos proporcionan un fundamento científico en la práctica clínica para el diagnóstico y la rehabilitación de problemas neuropsicológicos.

En este sentido, la Neuropsicología Cognitiva contribuye a la caracterización del sistema cognitivo a partir del estudio de las disfunciones cerebrales. Esta disciplina ofrece modelos teóricos que han permitido interpretar las asociaciones de síntomas que constituyen un síndrome. Son los modelos teóricos de la Psicología Cognitiva los que guían la construcción de las pruebas incluidas en las baterías clínicas.

El interés en las patologías del lenguaje, y su consecuente terapéutica, queda justificado tanto por los avances en la descripción de las estructuras cerebrales como por la consideración de las funciones psicológicas que subyacen al lenguaje. Surgen así nuevas clasificaciones que permiten diferenciar entre un déficit de base lingüística y uno de base psicológica. Además, posibilitan establecer una diferencia entre las patologías lingüísticas infantiles y las alteraciones lingüísticas que pueden presentar los adultos.

Por otra parte, la delimitación entre la Lingüística Clínica y la Logopedia, cuando el objeto de estudio es tan cercano, ofrece dificultades para establecer límites precisos. La Logopedia ha sido definida, en general, como el tratamiento de las alteraciones del habla, del lenguaje y de la comunicación (Garayzábal, 2006). Dado que en este estudio se considera que para abordar la problemática lingüística primero se debe evaluar y, para evaluar, hay que analizar y el análisis de algo presupone descripción; la Lingüística, por su carácter interdisciplinario, se constituye en una disciplina que brinda herramientas para que la Logopedia cumpla con su objetivo esencial.

Junto con este encuadre teórico-disciplinar cabe mencionar, también, los aportes de la Neuropsicología Evolutiva, dado el criterio adoptado en este estudio tanto para el diseño de los instrumentos de evaluación como para el análisis de los resultados obtenidos con su aplicación. Es evidente que se requiere de un sustrato neurobiológico que, sumado a la programación genética y a la estimulación sensorial auditiva, facilitará la adquisición y el desarrollo del lenguaje.

La maduración del circuito neurobiológico, en los primeros meses de vida, convertirá al niño en un experto en discriminar fonemas y le permitirá avanzar en las etapas del desarrollo lingüístico. A partir del balbuceo irá realizando combinaciones fonológicas que se reflejarán tanto en el incremento léxico como en construcciones morfosintácticas cada vez más complejas y variadas para lograr, entre los 5 y 6 años, un dominio del lenguaje oral que le posibilitará iniciarse en el aprendizaje de la lectura y escritura.

2. Metodología

Los resultados de las investigaciones (Crystal, 1987; Leonard, 1991; Bishop, 1992 citados en Aguado, 1995) señalan que, tanto en el normal desarrollo del lenguaje como en aquellos niños que presentan problemas lingüísticos, la producción de palabras

aisladas es más inteligible que cuando se incluyen en una frase. Estas apreciaciones ponen de manifiesto una relación estrecha entre fonología y morfosintaxis. Por tal razón, para valorar más objetivamente la producción y la comprensión lingüística de los escolares evaluados, se aplicaron dos instrumentos de medición: el Registro del Desarrollo Fonológico Infantil (ReDFI) y el Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (Mendoza, et al., 2005) que, a partir de una descripción cuantitativa y cualitativa de los datos, permitieron realizar un análisis de las categorías propuestas en la investigación.

2.1. Registro del Desarrollo Fonológico Infantil (ReDFI)

El Registro del Desarrollo Fonológico Infantil (ReDFI) se elaboró a partir de la fundamentación teórica y procedimental de la Prueba de Evaluación del Habla Infantil (Bosch, 2004). Las modificaciones afectaron tanto al número de palabras, ya que se incrementaron en relación con el objetivo del estudio, como a la eliminación de ciertos ítems léxicos que fueron reemplazados por otros. Se seleccionaron 75 ítems léxicos distribuidos en 15 tarjetas. Cada tarjeta incluye una escena de una situación cotidiana y 5 objetos para su denominación. Las palabras seleccionadas incluyen, mayoritariamente, sustantivos (74), aunque la escena utilizada para la descripción posibilita ampliar el registro incluyendo verbos y otros adjetivos pertenecientes al vocabulario de la franja etaria estudiada. La selección de las palabras se realizó según las categorías establecidas en la investigación y considerando, además, el criterio de rasgos distintivos por oposición fonológica y la longitud de la palabra. Se seleccionaron 2 palabras monosílabas, 25 bisílabas, 33 trisílabas y 15 polisílabas que contienen: estructuras silábicas con fonemas por oposición fonológica, ataques silábicos complejos, diptongos y codas en posición final de sílaba. El procedimiento utilizado fue la descripción de imágenes y la denominación de palabras. Se estableció como unidad de análisis: *la palabra*, y como categorías de tipo de error, en relación con los PFS (procesos estructurales, procesos sistémicos y procesos asimilatorios), el repertorio fonético, la consistencia y el porcentaje de los errores.

Esta prueba fue aplicada con el propósito de evaluar tanto el desarrollo fonológico infantil desde un criterio evolutivo como detectar posibles desvíos lingüísticos a partir del análisis de la persistencia de procesos fonológicos de simplificación (PFS). En la tabla 1, que se presenta a continuación, se consignan las series de palabras incluidas en el ReDFI.

Tabla 1. ReDFI. Series de palabras

Tarjetas	Palabras				
Nº1	tenedor	rojo	cuchillo	tabla	tomate
Nº2	bufanda	zapatillas	guantes	campera	gorro
Nº3	cuaderno	mochila	lápiz	pizarrón	tijera
Nº4	canasta	sandía	banana	mandarina	frutilla
Nº5	juguetes	tren	piedras	rompecabezas	helicóptero
Nº6	armario	lámpara	guitarra	alfombra	almohada
Nº7	anteojos	cartera	flecha	micro	vereda
Nº8	semáforo	calle	teléfono	lluvia	paraguas
Nº9	enfermera	ambulancia	cruz	camilla	doctor
Nº10	gallina	conejo	cabra	caballo	perro
Nº11	ventana	cortina	cuadro	sillón	planta
Nº12	escoba	muñeco	nieve	sombrero	árbol
Nº13	tobogán	columpio	escalera	soga	triciclo
Nº14	plato	sopa	cuchara	jugo	mantel
Nº15	sandwich	salchicha	carne	huevo	empanada

2.2. Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales CEG (Mendoza et al., 2005)

El Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales CEG (Mendoza et al., 2005) es un instrumento estandarizado que fue diseñado por sus autores para evaluar no solo el desarrollo morfosintáctico en niños de habla hispana entre 4 y 11 años sino también, para detectar posibles dificultades en la comprensión del lenguaje oral. Está organizado en 20 bloques, ordenados en forma aleatoria en cuanto a su grado de dificultad, y codificados con letras de la A a la T. En la tabla 2 se presentan las categorías morfosintácticas evaluadas.

Tabla 2. Categorías morfosintácticas por Bloque (CEG)

BLOQUES	CATEGORÍAS
A	Oraciones predicativas SVO (Sujeto, Verbo, Objeto) no reversibles
B	Oraciones atributivas
C	Oraciones predicativas negativas
D	Oraciones predicativas pronominalizadas (reflexivas y no reflexivas)
E	Oraciones predicativas SVO reversibles
F	Oraciones predicativas SVO con sujeto plural (revers. y no revers.)
G	Oraciones coordinadas disyuntivas
H	Oraciones predicativas SV CC (Complemento Circunstancial) de lugar (encima, debajo, delante, detrás)
I	Oraciones coordinadas adversativas
J	Oraciones relativas del tipo SO
K	Oraciones SVO con sujeto escindido
L	Oraciones comparativas absolutas
M	Oraciones OVS con objeto focalizado
N	Oraciones con objeto pronominalizado (contraste de género)
O	Oraciones relativas del tipo SS
P	Oraciones coordinadas adversativas
Q	Oraciones con objeto pronominalizado (contraste de género y número)
R	Oraciones pasivas OVS reversibles
S	Oraciones OVS con objeto escindido
T	Oraciones relativas del tipo OS

Cada bloque incluye cuatro oraciones con cuatro láminas que contienen, a su vez, cuatro dibujos cada una. De las cuatro imágenes solo una corresponde a la respuesta correcta, las otras tres se refieren a distractores léxicos y gramaticales que, a través de las respuestas incorrectas posibilitan otro tipo de análisis. Emplea, como procedimiento, una respuesta gestual mediante el señalamiento de la imagen correspondiente a la oración objetivo. El registro de los datos posibilita realizar un análisis cuantitativo y cualitativo. Para el análisis cuantitativo se aplica una tabla con baremos según el rango etario correspondiente. En el análisis cualitativo se identifican los errores a partir de los distractores léxicos y gramaticales incluidos en cada bloque.

Los dos instrumentos, señalados anteriormente, fueron aplicados individualmente en las instituciones educativas a cada uno de los sujetos de la muestra. Se realizaron registros numéricos, en audio y transcripción ortográfica. A partir de los datos consignados en los protocolos se realizó la codificación de los errores en relación con las variables estudiadas.

3. Resultados

Los resultados surgen a partir de una descripción cuantitativa y cualitativa de los datos de cada uno de los instrumentos aplicados. El Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales CEG, que fue valorado según las normas establecidas por los autores (Mendoza et al., 2005), permitió diferentes análisis para cumplir con el propósito de la investigación. Por una parte, se consideró la ubicación de cada niño en los baremos correspondientes, de acuerdo con el puntaje total obtenido y el número de bloques con cuatro respuestas correctas. Por otra parte, se observó si la edad cronológica de los escolares evaluados tenía alguna relación tanto con el puntaje total y los bloques con aciertos, como con los errores propiciados por los distractores léxicos y gramaticales. A su vez, el análisis de los bloques que registraron mayor porcentaje de errores marcó tendencias con respecto a las categorías incluidas en el test.

Los datos obtenidos con el Registro del Desarrollo Fonológico Infantil (ReDFI) facilitaron descripciones cuantitativas, teniendo en cuenta tanto el porcentaje de procesos fonológicos de simplificación (PFS), evidenciado en el total de la muestra, como la relación entre estos procesos y la franja etaria estudiada. Por otra parte, el análisis de los subprocesos observados y su vinculación con las palabras de la prueba permitió un análisis cualitativo para determinar, según un criterio evolutivo, si eran manifestaciones esperables para la edad o podían ser considerados como indicadores de posibles desvíos lingüísticos.

La utilización de pruebas estadísticas, en el análisis de los datos, permitió visualizar a partir de la aplicación del Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales CEG distintos aspectos en las variables estudiadas. Con la prueba Kolmogorov-Smirnov²¹ (K-S) se pudo establecer que las variables: *puntaje directo* y *edad cronológica* siguen una distribución normal en el total de la muestra, con un nivel de significación de 0,112 y 0,237 respectivamente. El coeficiente de correlación de Pearson²² reveló un valor de 0,397, indicando una baja correlación estadística entre ambas variables. A continuación se muestran los gráficos 1 y 2 para una mejor visualización.

²¹ El Test de Kolmogorov-Smirnov se basa en la idea de comparar la función de distribución acumulada de los datos observados con la de una distribución normal, midiendo la máxima distancia entre ambas curvas (Escalante Gómez y Caro Martín, 2006, p. 99).

²² El coeficiente de correlación de Pearson (r) es un índice que mide la magnitud de la relación lineal entre 2 variables cuantitativas, así como el sentido positivo o negativo, de dicha relación. Indica en qué grado dos variables, X e Y, fluctúan simultáneamente, es decir, cuánto aumenta X al aumentar Y (correlación positiva) o cuánto aumenta X al disminuir Y (correlación negativa) (Escalante Gómez y Caro Martín, 2006, p. 147).

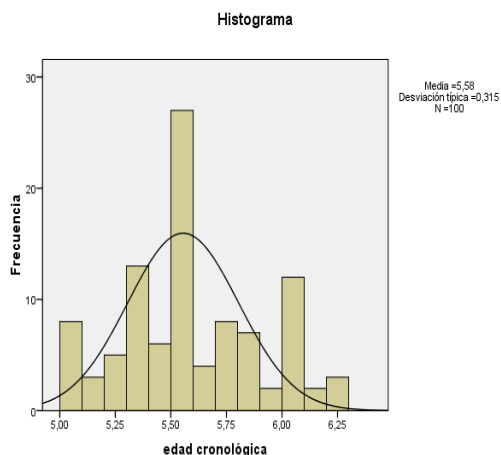


Gráfico 1. Edad cronológica

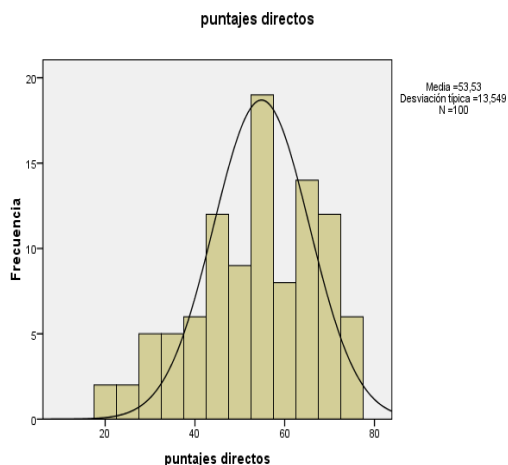


Gráfico 2. Puntajes directos

Los resultados obtenidos con la prueba Kolmogorov-Smirnov (K-S) para las variables *distractores gramaticales* (DG) y *distractores léxicos* (DL) en relación con la edad cronológica, indicaron que los DG siguen una distribución normal en el total de la muestra con un valor de significación de 0,776. El coeficiente de correlación de Pearson reveló una baja correlación estadística entre ambas variables, registrando un valor igual a -0,405. Los gráficos 3 y 4 permiten observar lo señalado anteriormente.

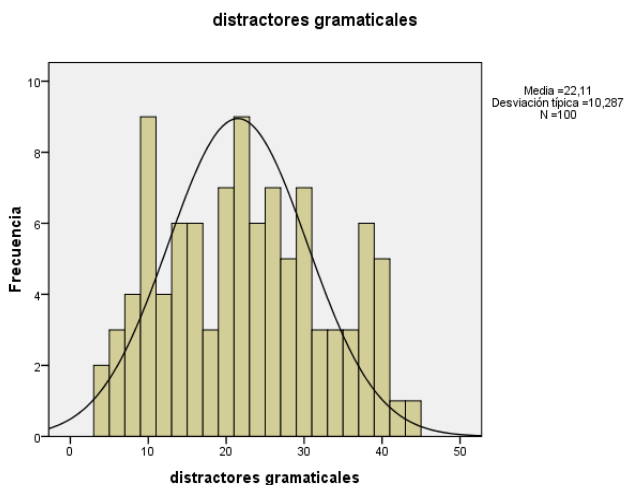


Gráfico 3. Distractores gramaticales

El análisis de varianza realizado mediante una ANOVA²³, que permite examinar las medias de dos o más grupos para corroborar si existen diferencias estadísticas en las

²³ El análisis de varianza (ANOVA) es un método de análisis que puede aplicarse cuando el investigador está tratando con una variable dependiente, medida en forma de escala de razón o intervalo, y una o más variables independientes medidas de forma nominal u ordinal. El procedimiento permite examinar medias de dos o más grupos y establecer la existencia de diferencias estadísticamente significativas (Escalante Gómez y Caro Martín, 2006, p. 128).

variables de DG y de DL, mostró que los valores promedio obtenidos son diferentes entre los grupos de edades. Las respuestas en cada bloque del test difieren según la dificultad que ofrece la categoría gramatical evaluada y no en función de lo esperable para una determinada edad cronológica.

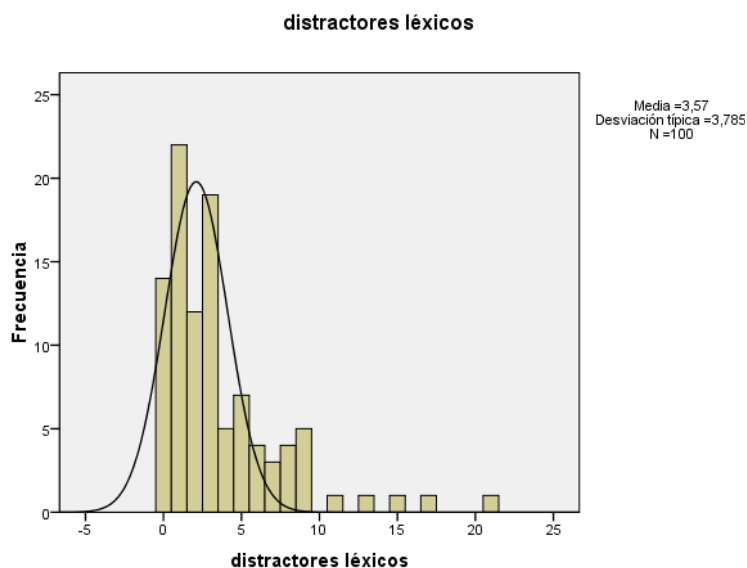


Gráfico 4 Distractores léxicos

A continuación, se presenta el gráfico 5 que permite valorar la edad cronológica y el porcentaje de aciertos por bloque.

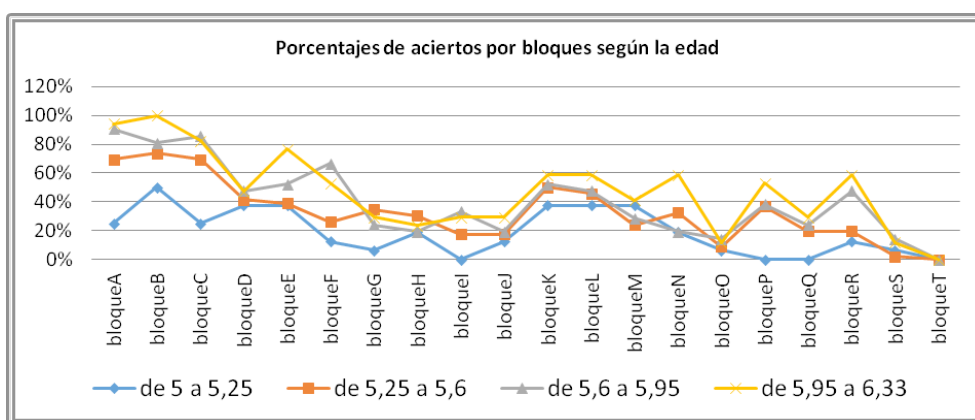


Gráfico 5. Porcentaje de aciertos por bloques en relación con la edad agrupada

El rango de edad entre 5 años, 2 meses y 5 años, 6 meses que concentró la mayor cantidad de escolares de la muestra (46), evidenció dificultades significativas en las

categorías referidas a oraciones con OVS con objeto escindido, oraciones relativas del tipo OS, oraciones coordinadas adversativas, oraciones relativas del tipo SO y oraciones relativas del tipo SS, respectivamente. La aplicación del Registro del Desarrollo Fonológico Infantil (ReDFI) permitió realizar una descripción cuantitativa de acuerdo con la variable: *Procesos Fonológicos de Simplificación (PFS)*. Con respecto a la relación entre PFS y la edad cronológica de los escolares evaluados se puede establecer que el rango entre 5 y 5 años, 2 meses manifiesta un promedio elevado de errores estructurales mientras que, el valor de media es más bajo para los errores sustitutorios y asimilatorios.

En relación con el total de la muestra se puede observar en el Gráfico 6 que aproximadamente el 42% no registró errores estructurales, mientras que el 51% reveló hasta un error de tipo sustitutorio.

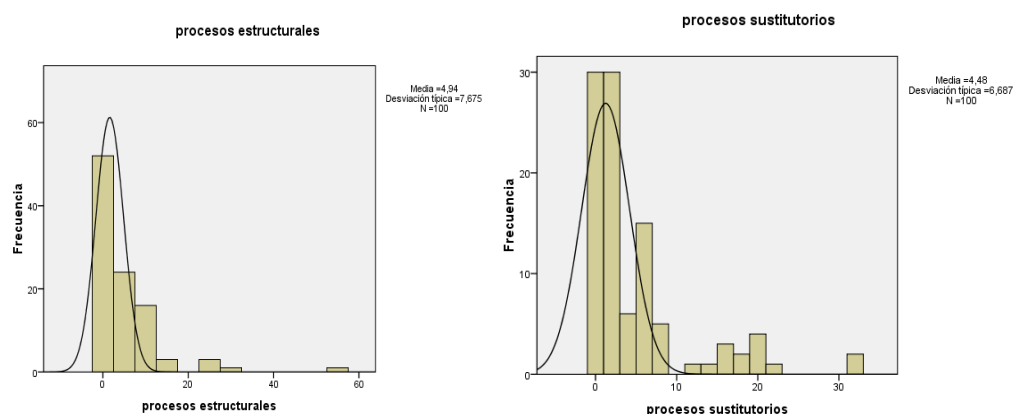


Gráfico 6

La Tabla 3 permite visualizar la media para cada uno de los procesos fonológicos de simplificación en relación con el rango de edad agrupado.

Tabla 3. Media de cada proceso fonológico de simplificación

	Procesos sustitutorios	Procesos estructurales	Procesos asimilatorios
Edad cronológica	Media	Media	Media
5 a 5,25	6	12	2
5,25 a 5,6	5	4	0
5,6 a 5,95	4	5	0
5,95 a 6,33	2	1	0

Los procesos sustitutorios observados con más frecuencia afectaron a los siguientes fonemas: /r/ y /r/ por /d/ y /l/ en sílaba directa, en posición de coda y en ataque complejo; /r/ por /r/ en sílaba directa; /g/ por /b/ en sílaba directa; /s/ por /tʃ/ en sílaba directa provocando una asimilación; /r/ por /n/ en posición de coda; m/ por /r/ en sílaba directa y /r/ por /j/ como segundo elemento de grupo consonántico complejo.

Los resultados obtenidos ponen en evidencia que las palabras que ofrecieron mayor dificultad y que registraron 44% de los errores, sobre el total de 75 ítems léxicos, contenían la vibrante simple y múltiple en posición de sílaba directa, coda o como 2º elemento de ataque consonántico complejo. La presencia de la vibrante, en la estructura silábica de las palabras, favoreció la presencia de errores por omisión como por sustitución de fonemas.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos con la aplicación del Registro del Desarrollo Fonológico Infantil (ReDFI) y el Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales CEG permitieron, además de establecer un perfil lingüístico de los escolares evaluados, realizar apreciaciones con respecto a los errores observados. La mayor frecuencia de procesos fonológicos se evidenció en palabras que incluían líquidas y fricativas. Estos segmentos, de mayor complejidad articulatoria y más tardía adquisición, estarían más expuestos a procesos fonológicos estructurales y sistémicos. El análisis de los distractores léxicos y gramaticales, presentados en cada bloque, posibilitó determinar conclusiones con respecto al desarrollo morfosintáctico de los escolares evaluados, dado que los errores evidenciados no tienen vinculación directa con la edad cronológica.

En síntesis, los resultados de este estudio determinaron: por una parte, que el uso de los instrumentos de evaluación brinda, entre otras ventajas, la posibilidad de garantizar un mejor control de las variables que pueden influir en el rendimiento de los sujetos evaluados así como la comparación de los escolares con un grupo normativo de igual edad y/o nivel. Por otra parte, que la evaluación como estrategia para la detección e identificación de problemas lingüísticos en el Nivel Inicial se constituye en una acción preventiva, para evitar consecuencias negativas, tanto en el aprendizaje de la lectura y escritura como en el desarrollo personal y social del escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Rodríguez, V. (1995). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos*. Madrid: Masson.
- Aguado, G. (1989). *El desarrollo de la morfosintaxis en el niño*. Madrid: CEPE.
- Aguado, G. (1995). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años. Bases para un diseño curricular en la educación infantil*. Madrid: CEPE.
- Belinchón, M., Rivière, A. e Igoa, J. (1992). *Psicología del Lenguaje. Investigación y Teoría*. Madrid: Trotta.
- Bosch, L. (2004). *Evaluación fonológica del habla infantil*. Masson: Barcelona.
- Codesido García, A. (1998). Las discapacidades comunicativas en edad infantil: algunas implicaciones teóricas desde la Lingüística Clínica. *Revista de Logopedia, Foniatría, Audiología*, 18(4), 194-204.
- Crystal, D. (1989). *Patología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Fernández Pérez, M. (2002). Importancia de los modelos lingüísticos en el estudio de los trastornos comunicativos. En S. Hernández y Serra Alegre (coords.). *Estudios de Lingüística Clínica*. Valencia: Nau Llibres.
- Garayzábal, E. (2006). *Lingüística clínica y logopedia*. Madrid: Antonio Machado.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- Mendoza, E., Carballo, G., Muñoz, J. y Fresneda, M. (2005). *CEG (Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales)*. Madrid: TEA.
- Pavez Guzmán, M., Coloma, C. y González, P. (2001). Discurso narrativo y desempeño gramatical en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XXI (3), 124-130.
- Serra, M. (1984). Normas estadísticas de articulación para población escolar de tres a siete años en el área metropolitana de Barcelona. *Revista de Logopedia y Fonoaudiología*, III (4), 232-235.
- Vila, I. (1991). Lingüística y adquisición del lenguaje. *Anales de Psicología*, 7(2), 111-122.

LA COMPRESIÓN VISUAL-VERBAL. UNA HABILIDAD DIFÍCIL DE EVALUAR

Beatriz Podestá²⁴

Resumen

Este trabajo surge en el marco de una investigación realizada durante el periodo 2011-2013 sobre la evaluación del desarrollo fonológico y morfosintáctico en el Nivel Inicial de educación común. Tuvo como propósito analizar el Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales CEG (Mendoza, Carballo, Muñoz, y Fresneda, 2005) desde la perspectiva de la Comunicación Visual, que propone observar permutaciones visuales, desde los significados pragmáticos y semánticos de las imágenes a partir de conceptos de la Semántica Visual. Este instrumento, que incluye 80 láminas con cuatro imágenes cada una, fue aplicado para evaluar la comprensión de construcciones morfosintácticas de diferente complejidad en escolares entre 5 y 6 años de edad cronológica, con el objetivo de detectar posibles problemas lingüísticos. El diseño de las imágenes utilizadas en las pruebas de comprensión puede influir en los resultados, ya que la comprensión visual verbal es un proceso difícil de evaluar. Concentrar la atención en las imágenes desde un enfoque semántico ha sido un aspecto muchas veces descuidado en los trabajos de investigación. Las conclusiones de este trabajo se constituyen en un aporte para la validación del test como instrumento de detección de dificultades del lenguaje y su aplicación en el contexto educativo

Palabras clave: Comprensión gramatical verbal- Comunicación visual - Semántica visual- Pragmática.

INTRODUCCIÓN

Evaluar el desarrollo lingüístico infantil mediante la aplicación de pruebas de comprensión gramatical que utilizan imágenes, es un proceso enmarañado. La comprensión semántica visual resulta difícil de evaluar porque obedece a representaciones mentales de culturas, experiencias, creencias y valores.

Los resultados de las pruebas pueden indicar déficit en la comprensión de estructuras morfosintácticas, sin embargo, no siempre explican por qué se producen los errores. Las causas pueden ser diversas, ya que hechos físicos, factores sociales, factores culturales, o simplemente desconocimiento léxico pueden influir negativamente en las respuestas. En este sentido los instrumentos que se utilizan para medir la

²⁴ Proyecto 06H121 "Evaluación del desarrollo morfosintáctico y fonológico en el Nivel Inicial de educación común". Directora: Cristina Elisabeth Gutierrez. Co- Directora: María Elena Isuani. Investigadores: María Estela Salvo; María Gabriela Herrera; Claudina Estela Rodríguez. Investigadores en formación: María Alejandra Montanari; Marcela Isabel Nieto; Mónica Raquel Gómez; María Paz Weltz; María Alejandra Curadelli; Carla Lorena Ureta; Carolina Andrea Selvaggi; María Alejandra Elgueta, Beatriz Podestá. Becaria alumna: Romina Andrea Bielak. FEEyE. SCTyP. UNCuyo. Periodo 2011-2013.

comprensión lingüística deben ser analizados exhaustivamente, teniendo en cuenta el ámbito de aplicación de los mismos.

El Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales CEG (Mendoza, et al., 2005) es un instrumento inspirado en una traducción del original en inglés Test for Reception of Grammar (TROG) de Dorothy Bishop (1989) y adaptado al español de la Península Ibérica. En general, responde a la fundamentación teórica y procedimental del TROG. En su aplicación, los autores focalizaron la atención fundamentalmente en los aspectos lingüísticos, modificando aquellos que no se correspondían con el español. Sin embargo, la bibliografía no establece qué criterios fueron aplicados en el diseño de las imágenes.

Un instrumento de medición debe considerar su proyecto gráfico, podría ser una variable que influya en los resultados. Las pruebas de comprensión que requieren, necesariamente, de la presentación de imágenes, tienen que ser empleadas cuidadosamente en la población infantil. Con frecuencia se interpreta que las respuestas incorrectas se corresponden con fallas de comprensión verbal, sin pensar que podrían obedecer a dificultades en el reconocimiento del mensaje icónico.

La lectura de imágenes es un proceso que implica un aprendizaje. Primeramente los niños deben aprender los códigos que les permitirán descifrar las imágenes en su relación con el enunciado verbal. A partir de la observación y la lectura podrán interpretar el mensaje, y finalmente lograr la reproducción o mejor aún, la creación o producción de diversos tipos de imágenes.

De lo expuesto hasta este momento, se destaca que la lectura de imágenes visuales requiere de un aprendizaje como la lectura de un texto escrito. En los instrumentos de evaluación, la comprensión de las imágenes tiene tanta importancia como la comprensión verbal de un texto presentado oralmente o en forma escrita.

Los niños del nuevo milenio crecen en una cultura visual. Consecuentemente, el mensaje icónico podría ser utilizado para facilitar el desarrollo de otras habilidades como la comprensión verbal oral. En este sentido, resulta importante favorecer la alfabetización visual en la etapa de Nivel Inicial para potenciar la expresión y la comunicación.

En general, a los tres años de edad cronológica, los infantes ya poseen capacidad para producir y comprender las estructuras morfosintácticas más simples del habla adulta. Alrededor de los cinco o seis años se espera que la mayoría de los niños haya incorporado los elementos necesarios para lograr un desarrollo gramatical suficiente. Estas adquisiciones se van incrementando paulatinamente mediante el uso del lenguaje oral y escrito hacia la adolescencia.

Entre los 5 y 6 años, que corresponde al rango de edad estudiado, todavía los niños evidencian errores léxicos y gramaticales. Sin embargo, las dificultades léxicas van

disminuyendo a medida que avanzan en edad, mientras que persisten los errores gramaticales según la complejidad de los enunciados verbales presentados.

En el ámbito escolar, el desarrollo morfosintáctico manifestado en el lenguaje oral no es transferido automáticamente a la lectura y escritura. La morfosintaxis supone un aprendizaje a través de la sistematización y la práctica. La práctica, en la lectura y en la escritura, lleva al niño a familiarizarse con estructuras progresivamente más complejas que le posibilitan una comprensión adecuada. Del mismo modo, la comprensión de imágenes requiere de un proceso de alfabetización visual, a partir de una enseñanza sistemática y gradual.

Si bien el estudio del desarrollo gramatical en la infancia y sus alteraciones ha generado un gran interés entre los investigadores (Aguado, 1989; Narbona y Chevie-Muller, 1997; Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2001) en general, han focalizado la atención en aspectos lingüísticos descuidando el recurso visual. Por ello, este estudio tuvo como propósito analizar el Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales CEG (Mendoza, Carballo, Muñoz, y Fresneda, 2005) desde la perspectiva de la Comunicación Visual, y contribuir, con los resultados, al proceso de validación del test como instrumento de detección de problemas lingüísticos en el contexto educativo.

1. Marco teórico

Para que un elemento gráfico cualquiera se reciba como una unidad de comunicación debe poseer un núcleo informativo fundamental, que constituiría el asunto del que trata o tema. La macroestructura textual-visual, pues, es un concepto cercano al asunto, dentro del texto.

La acuñación del concepto macroestructura aparece primeramente en las investigaciones del lingüista holandés T. A. Van Dijk (1977, 1978, 1980). Según Van Dijk, el texto organiza su contenido a través de dos tipos de estructuras: la macroestructura y la superestructura textual.

De esta manera, se puede afirmar que: la macroestructura semántica es la estructura del conjunto del texto; la superestructura representa la forma como se organiza la información en el texto. Por ejemplo, en una frase, la macroestructura se formula en términos del tema que trata, mientras que la superestructura define el esquema adoptado para abordar el tema textual, es decir las partes constitutivas de la frase. Aunque macroestructura y superestructura se complementan, son estructuras textuales independientes entre sí.

Estos conceptos han sido traspuestos a la imagen gráfica, apoyándose en los conceptos de estructuración de Donis A. Dondis expuestos en “La Sintaxis de la imagen”. La macroestructura, en este sentido, es un mecanismo de coherencia gráfica. El tema no tiene por qué estar nombrado explícitamente en la gráfica, sino que pondría al lector en condiciones de construir la macroestructura correcta, pues señala el probable tema del resto del discurso, de modo que ya no es necesario que el lector lo construya. En

la imagen se retiene y se cristaliza una parte del universo perceptivo dependiendo de su grado de iconicidad.

El concepto de macroestructura textual ha incidido en las prácticas de comprensión lectora de la imagen y, en general, en el procesamiento de la información que trasmite. Para reducir y organizar grandes cantidades de información (ya se trate de la producción o de la recepción del mensaje), es útil conocer los mecanismos por los que es posible construir discursos coherentes, en tanto que presentan un sentido global, con diferentes niveles de especificidad o macroestructuras.

Considerando como hipótesis de conflicto que el estímulo visual que se les presenta a los escolares tiene que ser aún más exagerado en su mensaje, y en la aplicación de mayor simplicidad formal, así como tener una corrección en cuanto al color y el tamaño. Por ello, se analizará hasta qué punto las imágenes exhibidas en el test, son o no distractoras en cada caso, ya que los niños interpretan la imagen como un todo.

Aprehender una porción de mundo a través de una imagen implica optimizar las posibilidades de los formatos analógicos de las representaciones mentales. Un modelo es la representación mental de la imagen que se lee, produciendo en el lector una macroestructura semántica que supone una definición y una organización; resultado de un factor de orden que ayuda a componer el significado adscripto.

Los modelos mentales de los niños con problemas de lenguaje están constituidos por su realidad circundante sumada a los valores de relatividad que están implícitos, más los posibles problemas de tipo físico que se detecten. La intención final es adaptar, si fuera necesario, el instrumento a estos casos.

2. Metodología

El análisis de las imágenes del Test posibilitó una descripción cuantitativa y cualitativa de los datos, a partir de aspectos semánticos y culturales (creencias y valores del grupo). A través de la observación y revisión del instrumento se pudieron establecer relaciones entre el material verbal y visual. Se revisó la representación gráfica de las oraciones en todos los niveles de dificultad y el vocabulario esencial desde el prejuicio, para medir el equilibrio entre la diversidad en el arte y las ilustraciones. La observación de las imágenes tuvo como propósito no solo detectar la presencia de estereotipos culturales extraños a nuestro medio, sino analizar los diferentes personajes representados para descubrir tendencias en la gráfica.

3. Resultados

El léxico receptivo es un indicador de competencia lingüística, compatible con la comprensión. Por lo tanto, la comprensión implica necesariamente conocimiento del vocabulario.

El Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales CEG (Mendoza et al., 2005 p. 35) está organizado en veinte Bloques codificados desde la letra “A” a la letra “T”, con cuatro láminas cada uno. Para un análisis más exhaustivo de los errores manifestados por los escolares de la muestra en cada Bloque, se presenta a continuación el gráfico 1. Se pueden visualizar encolumnados los grupos de imágenes con su identificación por Bloque, y la cantidad de desaciertos correspondiente a cada grupo, ordenados en forma creciente de acuerdo con los errores evidenciados en el test.

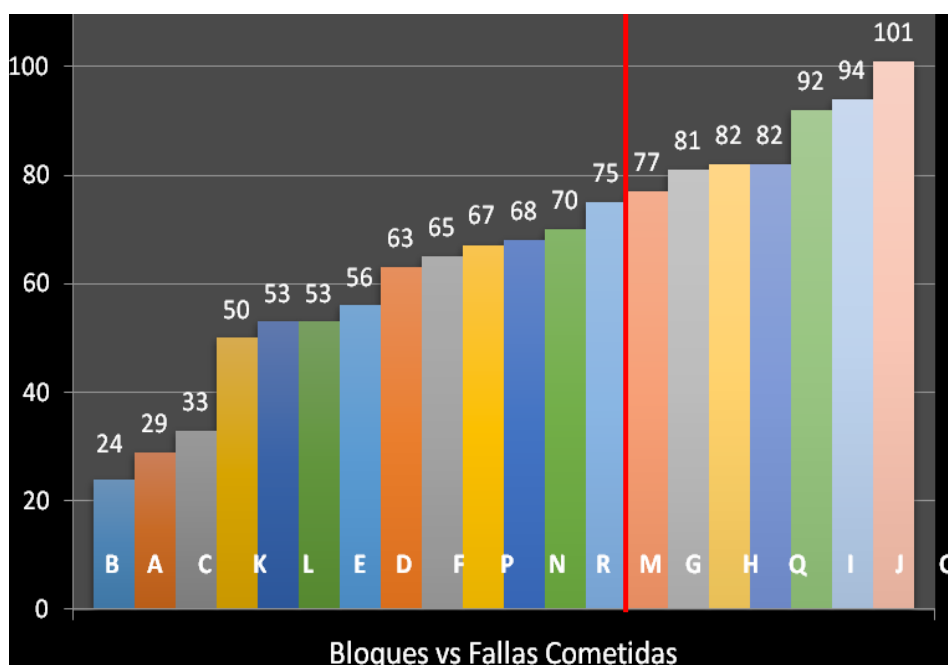


Figura 1. Láminas agrupadas por Bloque

Se realizó un corte a la altura de los últimos siete grupos de errores, en el gráfico está señalado con una línea roja. Se analizaron, en total, veintiocho (28) láminas en sus aspectos gráficos: forma, uso del color, visibilidad, reconocimiento de las imágenes y descripción verbal.

En el reconocimiento de la forma, la bibliografía indica que se deben analizar como mínimo, tres tipos de elementos. En este trabajo se consideraron los elementos que se consignan a continuación.

- **Elementos de expresión o significantes.** Son los que permiten ver físicamente la propuesta y hacen referencia a: contrastes de las imágenes, planos, color, volumen, nitidez, luminosidad, profundidad, altura, horizontalidad, entre otros.
- **Elementos actuantes o referentes.** Son aquellos sobre los que recae la acción. Se estructuran en cinco tipologías: personas, animales, seres vivos inferiores y plantas, objetos móviles y objetos estáticos (edificios, estatuas, muebles, etc.).

- **Elementos de contenido de significación o concepto.** Se basan en que el contenido de una imagen no es exclusivamente explícito y físicamente visual, sino que en la mayor parte de las ocasiones contiene elementos de carácter conceptual, que captará o aprehenderá el receptor visual.

4. Modelo de análisis de imágenes

Toda imagen figurativa organiza la representación de un acto presupuesto mediante un primer sujeto (en este caso, la persona que toma el test o evaluador) que muestra una porción de un mundo posible a un segundo sujeto (el sujeto que está siendo evaluado) con el objeto de transmitir alguna información semántica. El primer sujeto asume el rol de enunciador o de informador, mientras que el segundo asume el rol de lector. El hecho de que toda imagen se organice como la representación de un acto ostensivo determina su naturaleza dialógica.

La representación analógica implica siempre alguna falta de concreción sobre la información que del mundo mostrado debe aprehenderse, por lo que la imagen siempre posee un grado de incertidumbre. Esto determina un cuidado especial en el análisis de las imágenes que representan la realidad y el entorno del individuo al que se le va a tomar el test.

El espectador, en este caso niños pequeños, conjetura en cada representación una porción de mundo, que se muestra a través de la imagen presentada. Esta representación respondería a un modelo mental y posee un valor referencial. Para el lector de la imagen, la misma debe corresponderse con una representación mental propia, en algún grado de analogía, respecto a la porción de su mundo que la imagen muestra.

Para que la imagen sea universalmente reconocida por el grupo estudiado, debería minimizarse toda posibilidad de ambigüedad, y enfatizar las características distintivas de género, de grupo, y de ubicación en el espacio. Cuanto mayor es el grado de analogía entre la representación mental y la porción de mundo que dicha representación da cuenta, mayor es la certidumbre sobre la información semántica que debe aprehenderse.

En el análisis de las imágenes se aplicó el principio de *pregnancia semántica modulada*²⁵ como garantía de comunicabilidad. Este modelo fundamenta los procesos de lectura de imágenes, definiendo el resultado de este proceso como una macroestructura semántica. Se afirma que el proceso de lectura de imágenes está regido por la cantidad de información más reducida que las condiciones dadas permitan en el momento de la lectura (Ruiz Collantes, 1997, p. 8).

²⁵ Para determinar el significado de una imagen o de un conjunto de imágenes se procesará la mayor cantidad de información semántica explicitada, con el objetivo de obtener como resultado la macroestructura semántica con la menor cantidad de información posible (Ruiz Collantes, 1997, p. 8).

En este sentido, se trabajó bajo la certeza de que el lector analizará cada imagen apuntando al grado de información más reducida que posea. La garantía de comunicabilidad que se establece entre el sujeto y las imágenes se fundamenta en el principio de pregnancia semántica.

En toda imagen figurativa se muestra una porción de un mundo posible. Una imagen figurativa presenta una serie de objetos que son categorizados en el proceso de percepción. A través de la categorización se le asigna un valor referencial y se los transforma en entidades semánticas. En el proceso de comprensión de una imagen el sujeto debe construir un modelo mental ²⁶que posea algún grado de analogía respecto a la porción de mundo que la imagen vehiculiza.

Para un lector de imágenes, el eje básico del significado de la imagen estaría dado por el grado de analogía de la imagen, con respecto a la porción de su mundo que en la imagen se muestra. Cuanto mayor es el grado de analogía entre la representación mental del sujeto y la porción de su mundo, que dicha representación da cuenta, menor es la información semántica que debe aprehenderse y más rápida la comprensión. En la medida en que el grado de analogía se reduce, también disminuye el grado de concreción. Esto se hace más elocuente al pensar que el lector es un niño de entre 5 y 6 años.

Los niños interpretan la imagen como un todo. Aprehender una porción de mundo a través de una imagen implica optimizar las posibilidades de los formatos analógicos de las representaciones mentales. Un modelo mental es la representación de la imagen que se lee, produciendo una macroestructura semántica.

Una macroestructura semántica supone una definición y una organización como resultado de un factor de orden que ayuda a componer el significado adscripto.

Los modelos mentales de los niños pequeños están constituidos por su realidad circundante sumada a los valores de relatividad que están implícitos en él. Sin embargo, a cualquier imagen se le podría asignar múltiples macroestructuras semánticas y, consecuentemente, múltiples significados. Pero este supuesto caos está regulado por un principio de orden pertinente que permite conducir la información semántica hacia un significado más o menos universal.

Se puede comprender la imagen como portadora de una unidad orgánica de objetividad y subjetividad al mismo tiempo, no como una simple reproducción de la realidad, ni un reflejo mimético de ella. Considera a la imagen como una reconfiguración o recomposición creadora de lo real, ya que la conciencia del hombre no solo refleja el mundo objetivo sino que lo crea.

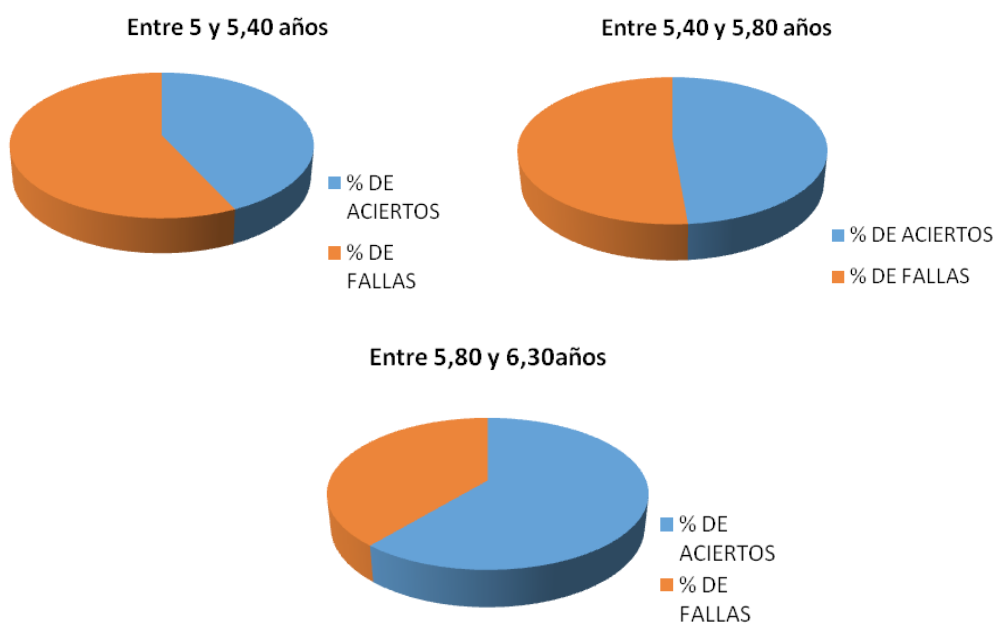
En conjunto, hay tres tipos de información que se desprenden de las imágenes y que permiten reducir la cantidad de información y re-direccionar la atención: identificación, integración y conexión.

²⁶ Representación mental de la fracción de mundo que el texto muestra.

- La **identificación** implica la reducción de la cantidad de información.
- La **integración** de dos o más entidades semánticas en una entidad superior más compleja implica la reducción de la cantidad de información, integrándose en una clase más general.
- La **conexión** supone el vínculo proposicional entre las entidades semánticas. Los factores de configuración de una imagen, como la técnica, el estilo de representación, la estructura compositiva, la estructura cromática, la escala del plano, el enfoque, son mecanismos reguladores del proceso automático de lectura de la información.

Estos mecanismos modulan el procesamiento de la información de la imagen mediante indicadores semánticos útiles para la comprensión.

Para comprender mejor lo expresado anteriormente, se presentan los gráficos 2, 3 y 4, donde los aciertos y fallas están agrupados en rangos de edad cada cuatro meses. Se puede observar que es muy significativo y evidente el salto en la mejora de los resultados. En pocos meses de edad, es importante la variación en el desarrollo cognitivo y la intensidad de concentración.



Figuras 2, 3 y 4.
Porcentaje de aciertos y fallas por rango de edad

El incremento de los aciertos en relación con la edad podría interpretarse como una adquisición paulatina de la habilidad comprensiva. Sin embargo, se refiere fundamentalmente a que muestran una mayor capacidad para diferenciar los

componentes semánticos en las distintas imágenes, esperable en niños sin alteraciones evidentes.

4.1. Ficha de análisis

En el análisis de los grupos de imágenes seleccionadas se utilizaron fichas para consignar los datos correspondientes. Para una mejor visualización del proceso realizado se presenta a continuación un modelo de ficha de análisis.

Nivel 1. Análisis icónico y análisis retórico del nivel icónico

- **Elementos Morfológicos**

- a) Aspectos Formales (formato de la imagen, fondo y figura, escala y proporción, organización de las formas).
- b) Color y Tonalidades (fríos, calientes, matices, brillo, saturación).
- c) Ritmo.
- d) Textura.

- **Elementos Compositivos**

- a) Encuadre, tipo de plano.
- b) Toma, angulación, perspectiva.
- c) Tipo de composición (abierta, cerrada, estática, dinámica, horizontal, vertical, diagonal).
- d) Elementos estructurales de la composición (dirección vertical, horizontal, diagonal o curva, equilibrio/tensión, simetría, asimetría, tensión, contraste. Patrón de lectura).
- e) Iluminación: Natural / artificial, directa/indirecta/cenital, frontal, escorzada,/ Tipo de sombras (propias, arrojadas, largas/cortas) / Situación de la fuente de luz.
- f) Grado retórico: Figuras retóricas presentes en la imagen.
- g) Simbología icónica: Símbolos cromáticos / Símbolos morfológicos.

Nivel 2. Análisis iconográfico

- a) Asunto o tema de la imagen.
- b) Referencias literarias, históricas, sociales, políticas (si existiera).
- c) Estilo gráfico.

Nivel 3. Análisis Iconológico

- a) Atendiendo a la escena: Simbología formal / Simbología conceptual.

- b) Atendiendo a las figuras: Estereotipos masculinos / Estereotipos femeninos.

Nivel 4. Análisis exógeno (la obra, el público y el creador)

- a) ¿A qué público va dirigida la imagen? (características del grupo evaluado).
- b) Mensaje denotado y connotado.
- c) Situación del espectador (niño).
- d) Se espera un espectador pasivo o participativo.

4.2. Análisis de un Bloque a modo de ejemplo (Bloque S)

El Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales CEG agrupa las categorías morfosintácticas en 20 Bloques con cuatro oraciones cada uno, ordenados en forma aleatoria en cuanto a su grado de dificultad, y codificados con letras de la A a la T. En el Bloque S, se utilizan intencionalmente las mismas estructuras sintácticas para formular el mismo grupo de imágenes, y pueden ser consideradas como formas no comunes para la franja etaria evaluada. Las imágenes, a su vez, son excesivamente distractoras para la edad de los niños a los que se aplica. Aparecen pocos elementos distintivos del mensaje y muchos distractores que describen y exceden la gráfica. De modo que, la función simbólica de poder representar algo (un significado cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema conceptual) por medio de un significante diferenciado, que sólo sirve para esa representación (lenguaje, imagen mental, gesto simbólico), se pierde en la imagen. Las mimas deberían tener mayor nivel de iconicidad para atraer la mirada comprensiva del niño pequeño.



Figura 5: S-73 Es a la niña a quien besa el niño.S-74 Es al ratón al que persigue el gato.

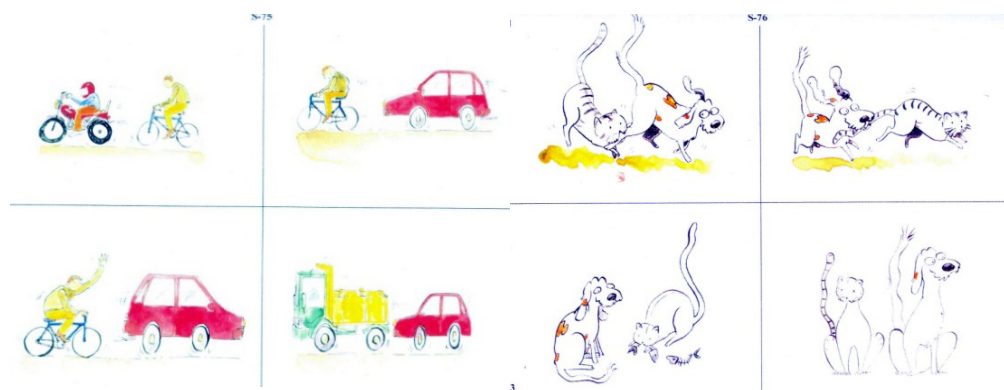


Figura 6: S-75 Es al coche al que persigue la bici. S-76 Es al gato al que muerde el perro.

Se debe tener en cuenta que en la información semántica de una imagen figurativa, no solo se presenta un referente, sino que, sobre todo, se le asigna una información. Es decir se transforman en entidades semánticas. En estos casos, el sujeto dentro de la oración, es ampliamente acentuado. El resultado de identificación se ubica al final de la oración con una sintaxis no habitual en el habla común de los niños de nuestro país.

En cuanto a las imágenes, contienen innumerables distractores que seguramente obstaculizan la comprensión. Por ejemplo: excesivos colores, degradé en los colores simples, imágenes similares en actitud que confunde o complementa, y acciones poco disímiles (abrazar / besar). La fatiga y repetición de los elementos de las imágenes son, también, factores distractores concomitantes.

La falta de detalles se vuelve en contra de la comprensión, ya que su presencia dispara las habilidades lingüísticas. Para la comprensión de la oración: **El perro que persigue al gato es pequeño**, se necesita información del contexto lingüístico (las producciones precedentes) o del contexto extralingüístico (la presencia de un perro y de un gato) para identificar a los referentes. Hasta allí se podría pensar que la imagen coincide con la oración. Sin embargo, para el niño pequeño, la perspectiva es un hecho real dentro de su mirada. Ante un hecho sin contexto, es decir, sin elementos de comparación, lo pequeño y lo grande no se pueden distinguir.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos a partir de la descripción de las imágenes seleccionadas y, considerando el porcentaje de errores en forma ascendente, muestran que las dificultades se hacen evidentes ante la complejidad de las estructuras gramaticales, sobre todo en los últimos Bloques del test. Se advierte, además, un elemento en la semántica de la imagen, que produce innumerables errores de concepto en los niños de menor edad.

En cuanto al análisis de la forma y uso del color, aquellas imágenes que solicitan la identificación de conceptos como arriba, abajo, encima de, debajo de, entre una y otra cosa, confunden al lector cuando se repiten continuamente los elementos de comparación.

Por otra parte la repetición de personajes en las láminas, en primera instancia parecería un acierto, ya que se podría considerar un facilitador para el reconocimiento del género. Sin embargo, en niños pequeños se convierte en un desacierto, induce al equívoco y a la confusión de las imágenes, así como a la fatiga, suponiendo que se hace referencia a la misma escena vista anteriormente.

Otro aspecto a destacar es que los niños interpretan la imagen como un todo. De modo que, resulta importante dar respuesta a interrogantes sobre el disparador de la significación de la imagen o sobre el disparador que permite interpretarla. Motivos, temas articuladores y temas principales se confunden en las imágenes, observándose superposición de información superflua y falta de contexto gráfico que facilite la comprensión.

De la observación y análisis de las imágenes se detecta la falta de criterio en la selección de los elementos que se presentan en cada lámina. Las oraciones son similares. Mientras que, para el análisis de los grupos de imágenes, se necesita gran aprehensión del conjunto. Falta el contexto valorativo.

El medio ambiente en que se desenvuelven los infantes es muy rico en imágenes. El estado del tiempo, la época del año (estación), los sonidos y olores cotidianos, ofrecen la oportunidad de percibir, filtrar, interpretar y aprender. El paisaje puede ser urbano, rural, silvestre o artificial. La flora y fauna evoca la fuente de donde provienen. En las láminas incomprendidas, el medio ambiente, o contexto es inexistente. El niño realiza una identificación de la imagen visual y la compara con las imágenes de su experiencia personal. Entonces, ingresa a su mundo interior para explicar lo que ha observado. El significado es individual, deja de ser un asunto fisiológico para volverse psicológico pero, también, se debe tener presente que en la lectura de imágenes se manejan patrones sociales o comunes y de significado colectivo.

Las respuestas de los niños ante la imagen, en el rango de edad estudiado, mostraron variaciones según el nivel de fatiga y la repetición de elementos ubicados de la misma manera dentro de un plano básico. Al asignarse a una misma imagen diferentes macroestructuras semánticas, el niño, recuerda las láminas anteriores como idénticas.

Como principio de garantía de comunicabilidad se debe analizar la pregnancia semántica, que se establece entre los sujetos que intercambian información, y se aconseja en estos casos, el uso de la redundancia. La reducción de la ambigüedad en las macroestructuras semánticas supone reducir al máximo la cantidad de alternativas propuestas que se desprenden de la imagen o que puedan derivar de ella. Esto es que, si aparece en la lectura de la imagen alguna proposición con alto grado de improbabilidad, el niño le asignará a esta proposición una presencia relevante,

produciendo los errores descritos en las imágenes analizadas. Estas alternativas improbables comienzan a tener relevancia, reduciendo la cantidad de información y dándola por cierta. El principio de pregnancia semántica estaría determinando el significado de la imagen.

La lectura de imágenes debe entenderse como un proceso de resolución de una clase particular de problemas. La imagen conlleva una batería de estímulos visuales y simbólicos, que deben ser reducidos en su proceso de lectura a un único significado. Si la cantidad de información es insuficiente, o por el contrario, es excesiva se produce el mismo efecto de falta de entendimiento del mensaje atribuido.

El lector tiende a simplificar la complejidad reduciendo la cantidad de información y haciéndola más redundante y, por consiguiente, más o menos inteligible. Este proceso, que parece complejo en su definición, en los niños pequeños es un proceso automático de búsqueda de información.

Las conclusiones de este trabajo intentan constituirse en un aporte significativo en el proceso de validación del Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales CEG para ser aplicado en el contexto educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, G. (1989). *El desarrollo de la morfosintaxis en el niño*. Madrid: CEPE.
- Mendoza, E; Carballo, G; Muñoz, J; Fresneda, Ma. (2005). *CEG. Test de comprensión de estructuras gramaticales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Narbona y Chevie- Muller. (1997). *El lenguaje en el niño. Desarrollo, evolución y trastornos*. Madrid: Masson.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

DESARROLLO DE LA MOTRICIDAD GLOBAL DE LOS NIÑOS/AS DE 0 A 3 AÑOS²⁷

Patricia Inés Lacerna
Fanny Llovell

Resumen

Con esta investigación nos propusimos indagar y describir el saber hacer que poseen los docentes acerca del desarrollo de la motricidad global libre y autónoma de los niños/as durante los tres primeros años de vida. Para su elaboración nos posicionamos en el paradigma interpretativo simbólico, porque concebimos el entorno a investigar como una realidad compleja y dinámica que se crea y se mantiene a través de las interacciones simbólicas y pautas de comportamiento. En la recolección de los datos se utilizó la entrevista semiestructurada, aplicada a un grupo de docentes que se desempeñan laboralmente en los Jardines Maternales bajo la Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa del Gran Mendoza. Su finalidad es aportar conocimientos actualizados acerca de los saberes que tienen los docentes, analizar sus expresiones teóricas y discursos como fuente valiosa de información (no solo para saber qué se hace, sino revelar el por qué) y, desde allí, contribuir a favorecer procesos de reflexión-acción en la práctica concreta de los docentes con el fin de proteger los derechos de los niños/as en los Jardines Maternales de la Provincia. Se considera que para potenciar y preservar el desarrollo infantil es prioritario el rol del adulto a cargo. Para cumplir este rol es fundamental que el adulto cuente con los saberes necesarios: para llevar a cabo un buen desempeño, para que pueda reflexionar sobre lo hecho, cambiar sus prácticas y, por ende, transformar la realidad.

Palabras claves: Saber-Hacer - Protoinfancia - Desarrollo - Motricidad global - Autonomía - Docentes - Jardines Maternales.

1. Saber-hacer

Si definimos el saber-hacer del docente podemos decir que es el conocimiento, las competencias y habilidades que posee a la hora de ejercer su función educativa, donde pone en práctica todo este cuerpo teórico a favor del proceso de enseñanza y aprendizaje del niño/a. Este proceso cuenta, a su vez, con una propuesta pedagógica que tiene siempre un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura. “Cuando un maestro enseña, transmite, en forma amplia, diversa y compleja, estos saberes que quiere

²⁷ **Título del proyecto:** el saber-hacer de los docentes en relación al desarrollo de la motricidad global de los niños/as de 0 a 3 años en los Jardines Maternales pertenecientes a la Dirección de Educación de Gestión Social del Gran Mendoza.

legar a otro para promover en él aprendizajes significativos” (Gobierno de Mendoza, 1995, pág. 42).

2. Autonomía

El concepto de autonomía en la atención temprana tiene que ver con que el niño, desde el nacimiento, es un sujeto de acción y no solo de reacción, capaz de generar iniciativas, pleno de emociones, de sensaciones, de afectos, de movimientos, de miedos y ansiedades, de pensamientos lógicos (con una lógica a su nivel), competente para establecer vínculos y que vive intensamente en su cuerpo, y con su cuerpo, porque el bebé es todo cuerpo.

Desde esta concepción de sujeto es fundamental determinar, también, cuál es el rol del adulto que está con el niño. Particularizando en el adulto educador. Emmi Pikler concibe al niño como un sujeto autónomo, capaz de satisfacer sus necesidades por iniciativa propia, y el adulto solo desarrolla el rol de acompañante, sin interferir ni inducir la actividad del infante (Falk, 2008).

3. Desarrollo infantil

El Ministerio de la Provincia de Neuquén, en la Guía de Desarrollo Infantil, sostiene que el desarrollo es un proceso de organización progresiva y de complejización creciente de las funciones biológicas y psicosociales que le permiten al ser humano satisfacer paulatinamente sus diferentes, múltiples y renovadas necesidades en un proceso de adaptación activa al medio. Se trata de un conjunto de transformaciones internas que permiten al sujeto la adquisición de las competencias necesarias para ejercer progresivamente actitudes cada vez más autónomas (Gobierno de la Provincia del Neuquén, 2011).

El desarrollo se establece en una programación innata individual que obedece a cambios biológicos modificados en forma constante por el entorno. De esta forma, los factores determinantes de la evolución neurológica del niño son genéticos y ambientales.

Desde los principios de E. Pikler, los elementos fundamentales del desarrollo son: la seguridad afectiva, dada por el vínculo de apego, y la motricidad libre y autónoma (Szanto Feder, 2011).

4. Motricidad global libre y autónoma

En cuanto a la motricidad global, esta se da cuando las relaciones del niño con el adulto son satisfactorias y están aseguradas todas las condiciones para que el ejercicio libre de los movimientos responda a la iniciativa del niño. El desarrollo de los movimientos aparece regularmente, en general sin retraso notable, en ausencia de toda intervención directa, modificadora, docente o prohibitiva del adulto.

A lo largo de este desarrollo, los niños tienen la posibilidad de realizar a su antojo estos movimientos transitorios durante todo su tiempo de vigilia. No conocen los movimientos ni las posiciones cuya ejecución autónoma aún no se halla a su alcance. Llegan por sí mismos, por propia iniciativa, a cada una de las nuevas etapas. Esto crea, por una parte, condiciones favorables para la adquisición, con una coordinación correcta, de movimientos cada vez más evolucionados y permite, por otra, una progresión de las actividades autónomas.

Myrtha Chokler (1988) sostiene que el niño, desde su nacimiento, posee comportamientos que son producto de sus necesidades básicas y que generan ciertas conductas complementarias del adulto tendientes a satisfacerlas. Ambos sistemas operan recíprocamente.

La teoría de los Organizadores del Desarrollo, elaborada por Chokler, brinda un marco para comprender, analizar e intervenir en la dinámica del desarrollo humano. Los ejes organizadores del desarrollo son:

- **Vínculo de apego:** planteado como organizador primario. Constituye, a través de la relación niño-adulto, las matrices afectivas, relacionales y sociales. Su función es la de neutralizar ansiedades y apuntalar. A partir de este organizador se desarrollan otros en forma íntima y dialéctica.
- **Comunicación:** surge de los primeros intercambios tónico-emocionales. Es producto de las relaciones afectivas y de la adecuada decodificación de señales significativas que construyen el camino hacia el lenguaje.
- **Exploración y apropiación del mundo externo:** necesidad de adaptación al mundo externo que constituyen las matrices de aprendizaje. El niño solo puede acceder a la exploración si ha internalizado la figura de apego o si es capaz de transferirla a otra persona u objeto.
- **Equilibrio y seguridad postural:** son las construcciones posturales y cinéticas, genéticamente programadas para las funciones antigravitatorias. Relacionado con la seguridad postural y la disponibilidad para el movimiento que está íntimamente ligado a la forma en la que el niño vive las manipulaciones, el sostén y los desplazamientos.
- **Orden simbólico:** es el conjunto de representaciones sociales que enmarcan las actividades humanas en una cultura, creencias, mandatos y valores que determinan la conducta del sujeto.

Estos organizadores ayudan a comprender que cada niño, cada persona, es una trama compleja de relaciones dialécticas entre su estructura bio-psíquica-social y un medio que lo rodea, influyendo y determinando su personalidad, como una manera única de ser y estar en el mundo (Chokler, 1988).

5. Docentes de Jardines Maternales

La Educación Inicial, como primer nivel educativo del sistema, supone la necesidad del docente de asumirse como primer agente del Estado con quien se vincula el niño de modo sistemático. Requiere pensar el actuar docente en términos de su papel particular como adulto que interactúa con el niño en el proceso de construcción de la subjetividad.

Este rol docente no puede estar exento de la consideración de Paulo Freire, quien dice: “Creo que toda la práctica educativa que se oriente, en el sentido no de la repetición del presente o de la vuelta al pasado, sino en un sentido de transformación del presente para enfrentar el futuro, debe estar necesariamente preocupada en que educadores y educandos desarrollen el acto de conocimiento de lo concreto, de lo real [] revelamiento de lo concreto que tiene que ver con una posición crítica, curiosa y no con una postura solo paciente por parte del educador y del educando” (Gobierno de la Provincia de Mendoza. Dirección de Educación superior, 2009, pág. 23).

Esta perspectiva tiene que ver con una mirada reflexiva sobre la práctica docente desde el educador mismo, sobre su rol y su manera de mirar al niño, valorar su autonomía, acompañar su movimiento libre y su juego, sus iniciativas, sus comentarios, su manera de ser con los otros. Es decir, ser crítico de su propia práctica a la vez que reconoce al niño como sujeto de acción y no solo de reacción, desde la más temprana edad.

6. Educación de Gestión Social y Cooperativa

En el año 1988 surgen los Servicios Educativos de Origen Social (SEOS) subsidiados por la Dirección General de Escuelas (DGE). Desarrollan actividades de tipo educativas, culturales, artísticas, recreativas y de apoyo escolar. Esta organización fue consolidándose a lo largo de los años, a partir de una demanda creciente de la población con características de vulnerabilidad.

En el año 2010 se crea, a través del decreto N° 714, la Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa para planificar, ejecutar, monitorear y evaluar acciones y proyectos educativos de Jardines Maternales y Centros de Apoyo Educativo para niños en situaciones de vulnerabilidad y riesgo social. En el marco de la DGE se reconoce esta modalidad de Gestión educativa, mediante la creación de la dirección de línea correspondiente e incluyendo este tipo de servicio educativo dentro del sistema educativo público nacional, del mismo modo que lo son la gestión estatal y la privada. Las instituciones educativas de Gestión Social en la Provincia de Mendoza se encuentran reconocidas y reglamentadas tanto en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 como en la Ley de Educación Provincial N° 6.970 con la intención de asegurar el cumplimiento de los derechos de los niños.

De acuerdo a lo normado por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Dirección General de Escuelas implementa un modelo diferente de organización y gestión que

apuntala la dimensión social del desarrollo de los niños, enfatizando su carácter universal y su gratuidad. Una gestión promovida por organizaciones de la sociedad civil, instituciones religiosas de distintos credos, sin fines lucrativos y orientadas al trabajo con población en situación de vulnerabilidad social, con la implementación de acciones innovadoras para la inclusión y permanencia de esos grupos en el sistema educativo y con la capacidad de desarrollar un proyecto institucional diferenciado, según las características y realidades de la población que atienden. De esta manera se compensan, tempranamente, las desigualdades y se garantiza una adecuada incorporación a la enseñanza básica. Esta gestión está constituida por Jardines Maternales que atienden a niños de 45 días a 4 años y Centros de Apoyo Educativo con atención de niños que asisten a las escuelas.

7. Análisis del saber-hacer de los docentes

Acompañar el desarrollo de los niños es un desafío permanente de la práctica docente y una necesidad dentro de un proyecto educativo. Conocer qué saben hacer los docentes, para acompañar el desarrollo de la motricidad global del niño permite una comprensión más profunda de lo que este hace en su trabajo cotidiano y la adecuación de sus intervenciones.

Para poder identificar el saber-hacer de las docentes se trabajó con dos programas especializados para el procesamiento y graficación de los datos.

El primero es Google Drive, del cual se obtuvieron gráficos, tablas y diagramas que permitieron comparar datos e información.

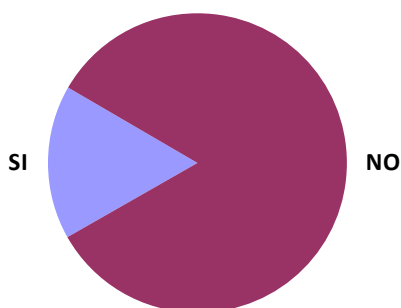
El otro, es el software Atlas. Ti, especialmente diseñado para el análisis cualitativo. Este nos permitió realizar un análisis minucioso de lo expresado por cada entrevistado. Comparar e identificar diferentes categorías y agrupar los datos, mediante la elaboración de redes y la correlación de las categorías, con selección textual de lo transcripto en la entrevista.

7.1. Conocimiento y formación

Se concluye que las docentes seleccionadas provienen de diversos Institutos de Formación. Se puede establecer que: nueve son egresadas de la Escuela Normal Superior Tomás Godoy Cruz, cinco del Instituto Santa María Goretti y cuatro del Instituto San Pedro Nolasco; se establecen, de esta manera, cuáles son los institutos formadores más representativos de la muestra.

En relación a la formación de nuestras entrevistadas se detecta que cuatro de ellas poseen, además de su título de base, un título universitario otorgado en todos los casos por la Facultad de Educación Elemental y Especial de la UNCuyo.

¿Posee algún título universitario?



SI	4	17%
NO	20	83%

Otorgado por

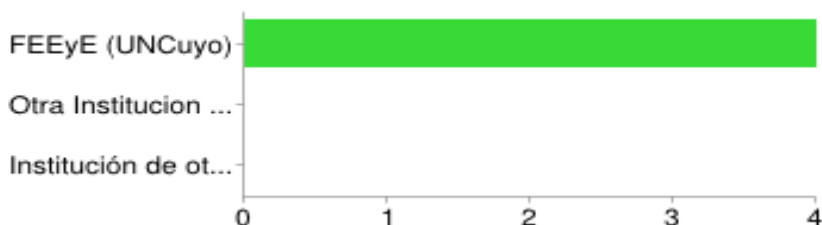


Figura 1: Titulación

De estas docentes con títulos universitarios, tres de ellas cursaron la Licenciatura en Educación Inicial y una la Licenciatura en Psicomotricidad Educativa.

Estos datos nos permitieron caracterizar la formación académica de las docentes de la muestra. Se identifica que, en su totalidad, recibieron una formación sistemática de nivel superior. Del total de la muestra, una docente recibió formación fuera de la provincia de Mendoza.

Si analizamos lo trabajado en el marco teórico de la presente investigación, en relación a la formación docente, nos encontramos que en el año 2009 se aprueba el nuevo Diseño Curricular de Educación Inicial a través de la Res. DGE 154/09 y su modificatoria Res. DGE 2239/09, adecuándolos a los requisitos de la Ley de Educación Nacional, del Plan Nacional de Formación Docente y de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, aprobados por el Consejo Federal de Educación.

De acuerdo con esto, en relación a la formación docente, nos encontramos que las docentes que poseen menos de cinco años de antigüedad pertenecen al nuevo plan de estudio del Profesorado de Educación Inicial.

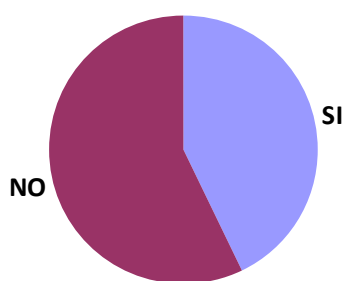
Según el plan de estudios, la Carrera del Profesorado para Educación Inicial se organiza en tres campos de Formación: General, Específica y Práctica Profesional Docente. Es allí, en el terreno de la práctica, donde empieza a forjarse el saber-hacer de cada docente, con la propuesta de un perfil capaz de desempeñarse profesionalmente en diversas estructuras organizacionales del nivel en ambos ciclos, tanto en Jardín Maternal como en Jardín de Infantes, y en modalidades creadas o a crearse dentro de las mismas. Con la visión de una perspectiva de abordaje integral del niño/a para, así, promover el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, social, afectivo y psicomotriz de los alumnos en la franja etaria correspondiente al Nivel Inicial (desde 45 días hasta 5 años inclusive).

Si tenemos en cuenta esto, se considera que el conocimiento en relación al desarrollo de la motricidad global es indispensable en la formación del docente que debe egresar con el perfil descrito para ser capaz de desempeñarse con niños desde 45 días hasta los 5 años.

De acuerdo a los planteamientos teóricos: “Un desarrollo posturo-motor rico y armonioso beneficia no solo la función motriz, sino el desarrollo de todas las funciones psíquicas” (Szanto Feder, 2011).

A partir de estos postulados de base, se decide obtener datos en relación a la formación académica de las entrevistadas en relación con el concepto de la motricidad global.

Cuando estudió la carrera, ¿tuvo alguna materia que la orientara para trabajar en relación al concepto que se mencionó?



SÍ	13	54%
NO	11	46%

Figura 2: Formación específica en motricidad

El 46% de las entrevistadas manifiestan no haber tenido una materia que la orientara en relación al concepto de la motricidad global. Las docentes lo expresan de la siguiente manera.

- “De verdad, no me acuerdo”.
- “Tuvimos una materia que no me acuerdo como se llamaba, pero la profesora era de Educación Física y nos hacía hacer más que motricidad gruesa era hacer gimnasia para nivel inicial y planificar gimnasia para nivel inicial, educación física para nivel inicial. Para mi... eso es lo que más he visto sobre motricidad gruesa”.
- “No lo recuerdo específicamente, pero es como que saco una idea por contexto, pero no me acuerdo bien”.

Estas respuestas corresponden a docentes que tienen 7 y 10 años de antigüedad. Se podría suponer que el desconocimiento se debe a que egresaron con el plan de estudios anterior a la reforma curricular del profesorado. Para poder confirmar esto, analizamos las respuestas de las docentes con una antigüedad de 2 y 4 años.

- Muy por encima en realidad. Nosotros trabajamos acá con Atención Temprana y todo lo que he podido y sé, que era nuevo para mí, lo vine a conocer recién acá. En mi carrera nada, lo típico de jardín, todos sentados con una carpeta o una hoja escribiendo, nos vamos a parar todos y vamos a ir al baño.... Todos por igual.
- No... (Cara pensativa).

Se identifica que once, de las veinticuatro entrevistadas, manifiestan no haber tenido orientación en su carrera de base. Las mismas pertenecen a distintos institutos superiores, poseen distinta antigüedad y pertenecen a diferentes departamentos del Gran Mendoza.

Las otras trece hacen alusión a una materia o un profesor a través de las siguientes expresiones:

- Sí, tuve Psicología Diferencial porque yo soy de Educación Especial, tuve musicoterapia, estamos hablando antes de 1995, recién estábamos viendo los apuntes de Myrtha Chokler, a través de musicoterapia con toda esta onda de Psicomotricidad, recién iniciándonos.
- Una aproximación, en realidad, fue sobre esto de la psicomotricidad que era un material de Myrtha Chokler pero era solo un material, era un solo libro que hablaba sobre las bases, sobre los organizadores y lo demás fue una mezcla de teoría y de autores.

Para visualizar mejor el discurso, se realiza un procesamiento de los datos a través del programa informático Atlas ti. Se establece el siguiente código descriptivo: Conocimientos sobre la temática adquiridos en la carrera, para seleccionar el discurso

donde los entrevistados hablan de su formación y donde se les pregunta si recuerdan una materia que las orientara para trabajar en relación a la motricidad global.

Esto nos permitió analizar la relación entre la formación recibida en la carrera, que le otorgó las competencias para trabajar en los Jardines Maternales y el conocimiento en relación al desarrollo de la motricidad global. Así pudimos elaborar nuestra primera conclusión: no han recibido una orientación sólida en su carrera.

7.2. Saberes que favorecen el desarrollo de la motricidad libre y autónoma

Para poder identificar el saber-hacer de los docentes de los Jardines Maternales del Gran Mendoza, que favorecen el desarrollo de la motricidad global libre y autónoma, se decide realizar el procesamiento del discurso, elaborando categorías relacionadas con el marco conceptual.

Se establecen las siguientes categorías:

- Rol docente.
- Trabajo en la sala (lo que se prioriza).
- Concepto de motricidad global.
- Concepción de sujeto.
- Registro y seguimiento.

Un análisis más profundo muestra:

7.2.1. Docentes con título universitario

7.2.1.1. En relación al rol docente

Las entrevistadas conciben que el docente cumpla una función de relevancia en acompañar el desarrollo del niño. Hay un posicionamiento en relación al desarrollo. Es concebido como un proceso de organización progresiva, de complejización creciente con funciones biológicas pero también psicosociales.

7.2.1.2. En relación al trabajo en la sala (lo que prioriza)

Se puede observar que las docentes priorizan dar respuesta a las necesidades del niño, brindándoles seguridad afectiva y promoviendo la autonomía.

7.2.1.3. En relación al concepto de motricidad global

Lo relacionan con el movimiento, el desarrollo y el cuerpo. Se considera que si bien son conceptos relacionados, no son específicos. Agnés Szanto Feder explicita que no se trata de elementos aislados que luego se combinan, sino de la maduración global del acto motor en su rol funcional. La motricidad global cumple la función de relación a través de sus gestos y posturas y la de desplazamiento del propio cuerpo en el espacio.

7.2.1.4. En relación a la concepción de sujeto

Se reconoce al niño como un ser activo, abierto al mundo y al entorno social del cual depende. Se destaca esta etapa como la más importante, necesaria para garantizar el desarrollo pleno e integral.

7.2.1.5. Registro y seguimiento

En el discurso se puede apreciar que las docentes poseen conocimiento de técnicas e instrumentos validados y que son utilizados en el trabajo cotidiano.

Teniendo en cuenta todas las categorías conceptuales y el discurso de las entrevistadas se puede observar que las mismas guardan absoluta coherencia entre sí.

7.2.2. Docentes con título de Nivel Superior

A continuación se analiza el discurso de docentes que, como formación académica, cuentan con título de nivel superior. Para esto se utilizan las categorías ya establecidas.

7.2.2.1. En relación al rol docente

En relación a esta categoría se pueden analizar dos posturas: la primera es que, en su mayoría, conciben que el rol del docente es el de acompañar y favorecer el desarrollo del niño. Este posicionamiento se considera de suma importancia para el avance de la motricidad libre y autónoma. Tiene implícito, por un lado, el reconocimiento de las competencias del niño, su protagonismo y, por otro, la participación indispensable del adulto para crear las mejores condiciones y potenciar sus competencias, un adulto es la garantía de seguridad física y emocional.

Solo algunas entrevistadas señalan que el rol docente es un puente entre el niño y la familia. El docente es quien forma al niño dándole conocimientos, herramientas. Desde el posicionamiento teórico de la investigación, esta postura no facilitaría al niño el desarrollo de su motricidad libre y autónoma, ya que implica una actitud en el cual es el adulto el que decide cómo, qué y en qué tiempo se debe conocer.

7.2.2.2. En relación al trabajo en la sala (lo que se prioriza)

La mayoría de las docentes manifiestan que la prioridad en su trabajo es la organización de un espacio adecuado y seguro. También hablan de la necesidad de establecer un vínculo de calidad con el niño. Esto muestra conocimientos sólidos que le permiten crear las condiciones para favorecer el desarrollo del niño y la adquisición de las competencias necesarias para ejercer, progresivamente, actitudes cada vez más autónomas.

Se observa que, también, hay docentes que manifiestan que no pueden organizar propuestas determinadas porque las condiciones de infraestructura y equipamiento no son propicias. Trabajan con los emergentes y aseguran las necesidades básicas, como la alimentación y la higiene. En este caso, se observa que los saberes no le permiten organizar propuestas claras para favorecer el desarrollo integral y armonioso del niño.

7.2.2.3. En relación al concepto de motricidad global

En relación a esta categoría, se visualiza que hay entrevistados que pueden expresar desde qué paradigma y teorías trabajan. Esto muestra no solo un posicionamiento sino que también implica que las docentes tienen conocimientos que les han permitido elegir desde qué marco teórico trabajar. Al mismo tiempo observamos que hay profesionales que asocian el concepto desde la enseñanza y lo pedagógico-didáctico. El discurso no es adecuado al concepto que se les pidió. Se considera que es un conocimiento acotado a la educación formal.

7.2.2.4. En relación a la concepción de sujeto

Al analizar esta categoría, la mayoría de los discursos están en relación a la concepción de sujeto con la que partimos en el marco teórico explicitado en la presente investigación. No obstante, también se observa que varios discursos plantean además la necesidad de asociarlo con la protección de los derechos de los niños y su vulnerabilidad social.

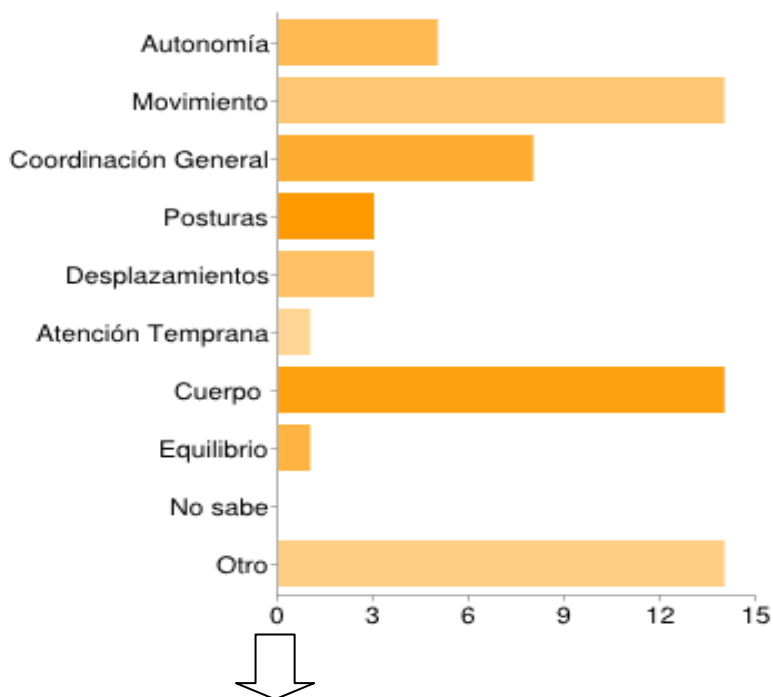
7.2.2.5. Registro y seguimiento

Todos los docentes manifiestan que realizan algún tipo de seguimiento en relación al desarrollo del niño. La diferencia está en el instrumento que utilizan, en su mayoría no poseen validez científica. El mayor porcentaje es de construcción propia o compartida por otros docentes de la institución. En relación a la Escala de Lóczy, solo la utilizan tres de los veinticuatro docentes entrevistados.

En este análisis de las docentes que tienen título de nivel superior se puede observar que algunas entrevistadas tienen un discurso con un marco conceptual referencial, mientras que otras no lo poseen. Se puede ver que no solo las docentes con título universitario tienen saberes con un marco conceptual que favorece el desarrollo de la motricidad global libre y autónoma.

En relación al concepto de motricidad global se decide indagar y se obtienen estos primeros datos:

¿Con qué ideas, términos y/o conceptos relaciona usted la motricidad global?



Valor: Otro

Figura 3: Concepto de motricidad

De estos datos procesados se puede analizar que, el mayor porcentaje, corresponde a los términos movimiento (14%) y cuerpo (14%). Se consideran que, si bien están relacionados con la motricidad global, son conceptos de caracteres generales y muy amplios. Por el contrario, los términos más específicos, como posturas, desplazamientos y equilibrio figuran como los de menor porcentaje (3% y 1% respectivamente). Estos términos o conceptos se consideran indispensables para poder construir el saber-hacer en relación al desarrollo de la motricidad global libre y autónoma.

Por otro lado, se puede observar que cuando se abre el valor “otros” (14%) se relaciona con “motricidad fina y gruesa”, términos que están asociados a la Educación Física y a la Psicomotricidad con enfoque conductista, basada en un trabajo reparador y con una concepción de sujeto pasivo.

Las respuestas obtenidas permiten que nos cuestionemos: ¿cómo podrán acompañar los adultos a los niños a adquirir, con autonomía y por sus propias competencias, las distintas posturas y desplazamientos sin tener conocimientos claros de los conceptos principales?

Dentro de este marco se consideró importante conocer si los docentes de la muestra contaban con perfeccionamientos a través de cursos, jornadas, ya sea de carácter público, privado o dados por la institución donde trabaja.

Se obtuvieron los siguientes datos:

¿Hizo o está realizando algún curso, charla, jornada?

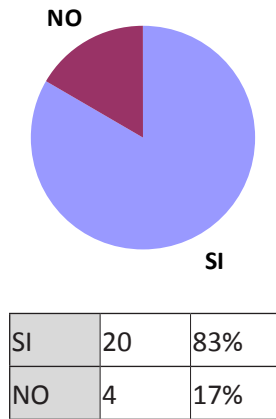


Figura 4: perfeccionamiento docente

Como se puede observar, la mayoría realizó cursos de perfeccionamiento. Solo cuatro docentes encuestados no se interesan en seguir perfeccionándose.

¿Cuál / Cuáles?

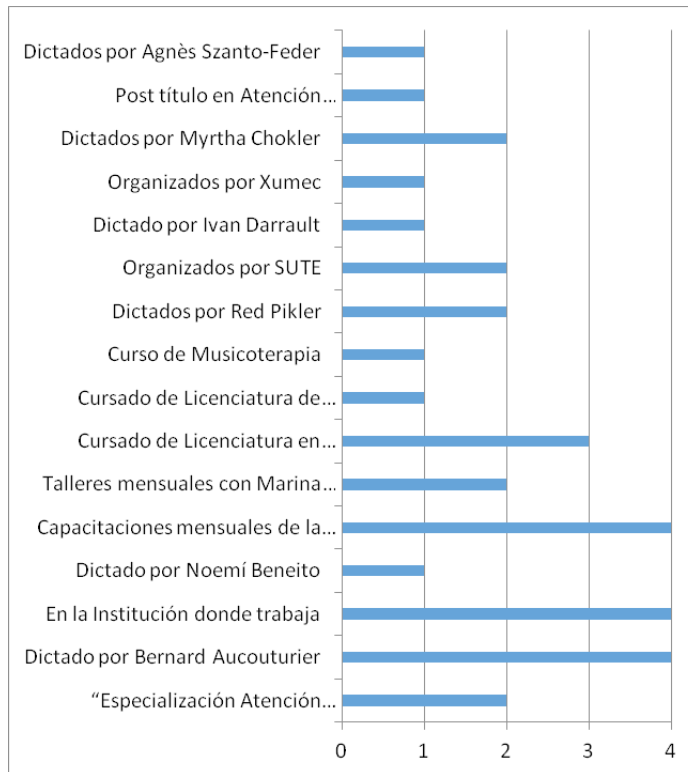


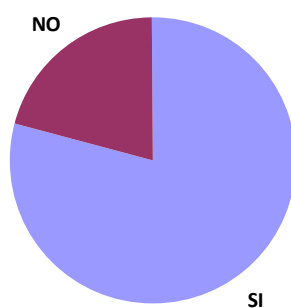
Figura 5: Cursos de perfeccionamiento realizados

¿Cuál/cuáles han sido la/las entidad/es patrocinante/s?

UNCuyo - FEEyE	9	39%
Otro	14	61%

Los perfeccionamientos varían según el ente patrocinante. Se pudo determinar que las capacitaciones con mayor número de participantes son las dictadas por la Red Cuna, en las instituciones donde trabajan, y los dictados por Bernard Aucouturier

¿Ha leído sobre este tema?



SÍ	19	79%
NO	5	21%

Figura 6: Lecturas realizadas

¿Qué autores recuerda?

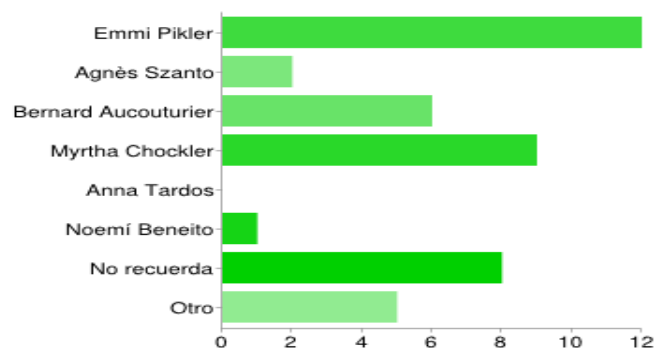


Figura 7: Autores mencionados

¿Le interesaría conocer más sobre este tema?

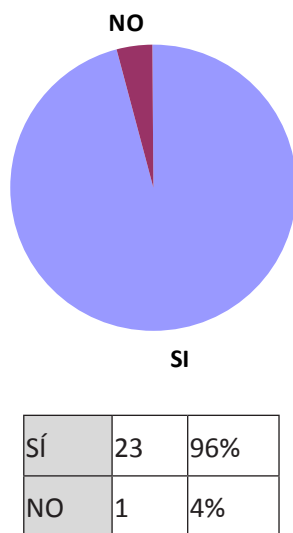


Figura 8: Resultados indagación acerca de mayores conocimientos sobre el tema

La gran mayoría responde que ha leído sobre el tema. Los autores más representativos, como se puede advertir en los gráficos precedentes fueron: Emmi Pikler y Myrtha Chokler y Bernard Aucouturier.

Con respecto a si los docentes están dispuestos a conocer más sobre el tema, la respuesta positiva es, prácticamente, unánime. Esto nos lleva a detectar el interés que poseen en seguir capacitándose sobre el desarrollo global libre y autónomo para ser utilizado en sus prácticas diarias.

CONCLUSIONES

A partir del análisis del discurso de las docentes y teniendo en cuenta los supuestos y objetivos planteados se llega a las siguientes conclusiones.

- a. Las docentes entrevistadas que trabajan en la D.E.G.S. y C. no construyeron el saber-hacer en relación al desarrollo de la motricidad global en la formación que las habilitó para trabajar en los Jardines Maternales.
- b. Se identifica que, de las veinticuatro docentes entrevistadas, solo trece poseen un discurso que manifiesta un saber-hacer que favorece el desarrollo de la motricidad libre y autónoma y tiene las siguientes características:
 - Proviene de distintos Institutos de Formación y poseen diversa antigüedad en la docencia.
 - Han realizado cursos de perfeccionamiento relacionados con la temática.

- Presentan coherencia entre los conocimientos teóricos y lo que dicen que realizan en la práctica.
 - Poseen posicionamiento teórico en relación a la manera de ver la educación, el rol del docente y la concepción de sujeto e infancia.
 - Realizan modificaciones del espacio o tienen criterio para evaluar las necesidades que el niño tiene del mismo para lograr la seguridad y autonomía en sus movimientos.
 - Conciben que en esta etapa de la vida, el rol docente es el de brindar seguridad afectiva y crear las condiciones necesarias para favorecer el desarrollo libre y autónomo en la adquisición de las distintas posturas y los desplazamientos.
 - Realizan a través de distintos instrumentos, seguimiento y registro del desarrollo de los niños que tienen a su cargo.
- c. Se infiere que el perfeccionamiento que poseen las docentes ha sido realizado por una iniciativa personal y, en otros casos, institucional. En ambas situaciones corresponde a los docentes en ejercicio de sus funciones, que se capacitan para mejorar sus prácticas cotidianas.
- d. Todas las entrevistadas manifiestan interés por saber más acerca de la temática. Sería importante crear espacios de capacitación como una manera de promover la reflexión sobre la práctica.
- e. El análisis de los discursos pudo revelar la importancia de la Formación Universitaria en las docentes que han estudiado en las licenciaturas y especializaciones ofrecidas por la FEEyE de la UNCuyo, ya que las mismas cuentan con un saber-hacer adecuado para favorecer el desarrollo de la motricidad libre y autónoma en los niños de 45 días a 3 años de edad.
- f. Los saberes de las docentes que se desempeñan en los Jardines Maternales dependientes de la D.E.G.S.y C. poseen, en relación al desarrollo de la motricidad global libre y autónoma, un sentido crítico y comprometido con la realidad. Lo que nos permite visualizar que se está produciendo un despliegue de acción profundamente transformadora.

Si bien pudimos arribar a una serie de conclusiones también reconocemos una serie de interrogantes que nos quedan:

- ¿Por qué una docente recibida no posee conocimientos específicos sobre temas que van a ser parte principal de su tarea?
- ¿Cómo trabajan en las salas con los niños de 45 días hasta los 36 meses de vida, la etapa hasta que el niño alcanza la bipedestación?

- ¿Cómo realiza el acompañamiento del niño en su desarrollo motor, siendo este un aspecto que excede lo motriz e implica también lo afectivo, cognitivo y social?
- ¿Qué otros aspectos se trabaja con los niños de esta edad? ¿Qué conocimientos específicos y prácticas profesionales son necesarios?
- ¿Se busca realmente, en estas instituciones y en la sociedad en general, el desarrollo de la autonomía de los sujetos desde los primeros años de vida?
- ¿Cuáles son las prácticas educativas realizadas por las docentes que poseen saberes con respecto a la atención temprana del desarrollo de la motricidad libre y autónoma?

Interrogantes que, sin lugar a duda, serán el punto de partida para la realización de otras investigaciones que nos lleven a tener una idea más acabada del día a día en un espacio dedicado a los niños. Es también necesario saber qué sucede en los Jardines Maternales de índole particular o privado, ya que no están regulados por normativas específicas y son menos controlados.

Esto determina un reto para la Facultad de Educación Elemental y Especial, para darle continuidad a las carreras que brindan y a las capacitaciones de calidad que ofrecen ya que, a partir del discurso de las docentes entrevistadas, podemos inferir que se reconoce a esta casa de estudios como referente principal de la formación docente.

No podemos dejar de hacer alusión a que esta investigación se realiza después de más de 20 años de que autores y profesionales, tales como Myrtha Chokler, Bernard Aucouturier, Agnés Szanto y Noemi Beneito, principales representantes de estas teorías del desarrollo infantil, comienzan a capacitar en la provincia convocados en su mayoría por la FEEyE, UN Cuyo.

Y considerando que en 2012 se produjo la reapertura de la carrera “Profesorado de Grado Universitario en Educación Inicial”, este se constituye como el ámbito ideal para trabajar la articulación entre los diferentes profesionales de la educación, con el fin de facilitar y promover el conocimiento científico y específico del desarrollo infantil en la formación de futuros docentes que sean capaces de atender al niño en una de las etapas más importantes de la vida del ser humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chokler, M. (1988). *Los organizadores del desarrollo psicomotor. Del mecanicismo a la psicomotricidad operativa*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Falk, J. y. (2008). *Loczy, educación infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Gobierno de la Provincia de Mendoza. Dirección de Educación Superior. (2009). *Profesorado de Educación Inicial. Diseño Curricular de la Jurisdicción-Mendoza*. Mendoza, Argentina.
- Gobierno de la Provincia del Neuquén. (2011). *Guía de Desarrollo Infantil*. Neuquén, Argentina.
- Pikler, E. (1985). *Moverse en libertad. desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea.
- Szanto Feder, A. (2011). *Una mirada adulta sobre el niño en acción*. Buenos Aires: Cinco.

Resumen

La investigación actual sobre lectura literaria articula logros de la psicología del procesamiento del lenguaje con algunos descubrimientos de la ciencia cognitiva, que ponen en primer término conceptos como *procesamiento emocional*, *simulación*, *empatía* y *Teoría de la mente* para elaborar una concepción de la lectura literaria como cognición social, en oposición al paradigma del “entretenimiento o placer”, que ha marcado las prácticas escolares en las últimas décadas en la Argentina. Dichas investigaciones, realizadas dentro de la tradición empírica de las ciencias cognitivas, permiten reformular las funciones concedidas tradicionalmente a la literatura como acto cognitivo y validarlas empíricamente a partir de diseños metodológicos que utilizan técnicas experimentales (aspecto innovador para el campo de los estudios literarios). Esta investigación pretende aislar y describir los procesos cognitivos característicos de la lectura literaria, tomando como base la *performance* de lectores adultos y competentes plasmadas en un primer corpus de protocolos de lectura realizados por lectores hispanoparlantes. La investigación pretende replicar algunas experiencias realizadas en la bibliografía del mundo anglosajón para evaluar su aplicabilidad al contexto propio y, a partir del estudio de casos, generar hipótesis para investigaciones posteriores dentro de esta línea, que permitan, como objetivo a largo plazo, una reconceptualización de la práctica escolar de la lectura literaria y de su enseñanza.

Palabras-clave: Lectura literaria - Cognición social - Emoción - Empatía -Teoría de la Mente

INTRODUCCIÓN

La teoría sobre la lectura literaria conoció una reactivación importante, a partir de los enfoques vinculados con la ciencia cognitiva. En la década de los 90 surge una corriente que reelabora desde una óptica cognitiva los aportes hasta entonces dominantes sobre el tópico, cuyo canon lo constituían la fenomenología de la lectura (Iser, 1987), la escuela de Constanza, de base hermenéutica (Jauss, 1992) la escuela conocida como Reader-response, de inspiración psicoanalítica (Holland, 1975). La nueva tendencia, inspirada en las teorías psicolingüísticas sobre el procesamiento textual, se interroga sobre los modos de leer que cabría denominar “específicamente

²⁸ Proyecto SeCTyP: *La lectura de narraciones literarias como proceso socio-cognitivo. Primera parte: identificación y caracterización de los procesos involucrados en lectores adultos, normales y competentes de habla hispana.* Director: Daniel Israel, Equipo: Cecilia Tejón, Gabriela Herrera, Jorge Roberts, Ivana Amarilis Carrizo. Becaria: Laura Ortega Tomasich

literarios”, con un bagaje conceptual y metodológico procedentes de la ciencia cognitiva. Se trata de un recorrido teórico que, a partir de propuestas generales sobre la comprensión lectora realizadas por la psicolingüística, ha desarrollado pautas que permiten señalar las variaciones que el lector de textos literarios realiza respecto de los procesos usualmente activados con otro tipo de textos. Todo ello acompañado por una orientación metodológica poco frecuentada en el campo de los estudios literarios pero prototípica de la ciencia cognitiva: la metodología experimental (Israel, 2009).

Ante la carencia de datos específicos en lengua española, nuestra investigación se propuso como objetivo inicial constituir un corpus de protocolos de lecturas literarias en español, que denominamos corpus Haddon. El marco teórico que sustenta nuestro proyecto parte de conceptos claves como procesamiento emocional, simulación, empatía y teoría de la mente para elaborar una concepción de la lectura literaria como cognición social. La profusión de categorías teóricas en la bibliografía y las diferentes conceptualizaciones de las mismas, han obligado a operativizar aquellos conceptos que posibilitaban el etiquetamiento y el análisis del corpus recolectado (categorías analíticas). La tarea de síntesis que permite la determinación de estas categorías analíticas, conceptualizadas desde el contraste con el corpus Haddon, se convirtió en el resultado más relevante de nuestra investigación.

1. Marco teórico

El punto de partida del marco teórico que adoptamos en nuestra investigación parte de las teorías clásicas psicolingüísticas sobre la comprensión (Johnson-Laird, 1983; van Dijk y Kintsch, 1983). Dichas teorías introducen la hipótesis, todavía central en este marco teórico, de que los sujetos, al comprender un texto, no solo procesan la información lingüística (el denominado texto-base) sino que paralelamente, y de manera dinámica, elaboran una representación mental del mismo, denominada *modelo de situación*. Esta hipótesis, necesaria para explicar el procesamiento de textos como algo más que el procesamiento de un conjunto de oraciones, inició un giro importante en la consideración del tema puesto que se redefinió el rol del lenguaje en el proceso de la comprensión: “En lugar de considerar que el lenguaje es información que se analiza sintáctica y semánticamente para luego almacenarla en la memoria, el lenguaje es considerado como un conjunto de instrucciones de procesamiento sobre cómo elaborar un modelo mental sobre la situación descrita en el texto” (Zwaan y Radvansky, 1998, p. 162).

Sobre dicha base, un conjunto de investigaciones iniciadas en la década de los 90 se interrogan sobre la especificidad de la comprensión en la lectura literaria. En esta corriente hay que ubicar, en un primera etapa, los aportes de autores como Kneepkens y Zwaan (1994), Oatley (1992, 1994, 1996) y Miall y Kuiken (1995, 2001), cuya línea distintiva parece ser la consideración de que en la lectura literaria aparecen factores actitudinales y evaluativos obviados tradicionalmente por la psicolingüística

de la lectura. Así, por ejemplo, el influyente artículo de Kneepkens y Zwaan (1994) sostiene que en la lectura de textos literarios concurren procesos básicos que llevan al sujeto a construir una representación mental coherente del texto, pero también procesos relacionados con las emociones. Los procesos emocionales ejercen un rol selectivo que obliga al sujeto a solapar la acción de ciertos procesos cognitivos al llevar su atención a ciertos tipos de información congruentes con el estado emocional activado. De tal manera, el sujeto orienta su atención a determinados focos, a expensas de los objetivos de lectura determinados originalmente. Según los autores, “la atención puede ser otorgada conscientemente y subjetivamente con mucho esfuerzo o inconscientemente y de manera automatizada” (p. 127) de acuerdo con la influencia que ejerzan las emociones experimentadas y el rol de los intereses del lector. Los autores comprueban la alta correlación entre tipos de atención, interés y actitudes ante la lectura. Un corolario importante de esta función es la necesidad de considerar que la lectura de textos literarios involucra tipos de atención diferenciados cualitativamente. Sin embargo, la mecánica aplicación de modelos extrapolados de la psicolingüística, según la evaluación crítica de esta línea de trabajo, resulta insuficiente para explicar otros procesos de orden cognitivo-emocional que involucren lo social y para comprender la noción de lectura diferencial del acto de leer textos literarios. Al respecto, la contribución más saliente es la de Oatley (1992, 1994). Keith Oatley propone reinterpretar el concepto clave de *cuño aristotélico* que funda la teoría literaria occidental, el concepto de *mimesis* no como una representación del mundo propia del quehacer poético sino en término de simulación. A partir de este concepto, es posible sobreextender el significado habitual concedido tradicionalmente al concepto aristotélico para que sirva como apoyo teórico en la indagación del acto de leer literatura desde una perspectiva cognitiva-social. Así, el acto de lectura aparece como un proceso en el que, a partir de ciertas instrucciones mediadas por el texto, un lector construye una imagen mental del mundo representado en el texto. Pero para que dicho proceso tenga lugar, es necesaria la intervención activa, cognitivamente hablando, del lector. Dicha intervención comienza cuando, movido por la empatía, el lector atraviesa la membrana del mundo narrativo y adopta como suyas las metas que un personaje se propone en la acción de una obra. Anteriormente, Oatley y Johnson-Laird (1987) habían defendido que la evaluación cognitiva que está en el principio de la experiencia emocional produce un acceso al “modelo de self”, lo que permite afectar nuestras intenciones y, consecuentemente, el comportamiento. En la simulación que resulta de la lectura, el lector utiliza sus propios esquemas procedimentales para conectar acciones de manera exitosa, guiado de manera cercana por la trama narrativa, que, de esta manera, cumple con una función cognitiva. Esto provoca que el lector experimente emociones, que, sin embargo, pueden o no coincidir con las emociones que experimenta el personaje: a pesar de que el plan de acción es simulado, las emociones pertenecen al lector.

Esta perspectiva abrió una nueva etapa en la investigación del fenómeno donde por vía del concepto central de “simulación” se indagan algunos aspectos poco considerados

anteriormente desde una perspectiva empírica, como el rol de la “Teoría de la mente” en el proceso de lectura literaria y su vinculación con la empatía. El concepto de “Teoría de la mente” surge en el campo de la neuropsicología cognitiva como un intento de explicar los desórdenes de los trastornos vinculados con el espectro autista (Baron-Cohen, 1995). Se trata de un módulo de procesamiento innato que nos permite reconocer al otro como un sujeto que tiene sus propias percepciones, cogniciones y experiencias. Operativamente, la “Teoría de la mente” (TOM) describe nuestra habilidad para explicar el comportamiento humano en términos de atribución de pensamientos, creencias, emociones y deseos. A partir de su aplicación al campo de estudio de la teoría de la lectura literaria, TOM ha sido invocado como principio explicativo de la capacidad de los lectores para sintonizar con las creencias, deseos e intenciones de los personajes del mundo ficcional o del mundo del autor, aun cuando estos se encuentren alejados de la experiencia del lector (Palmer, 2002, 2004).

Los estudios psicológicos sobre la simulación, la función de la “Teoría de la mente” durante la lectura literaria y la empatía como proceso nuclear de la lectura literaria (Keen, 2006; Mar, Oatley and Peterson, 2009) se convierten en la clave para empezar a comprender el objeto “lectura literaria” desde una perspectiva que excede el plano individual (dominante en la década del 90) y que abre las puertas a la comprensión del acto de leer literatura como una experiencia de cognición social. Así, actualmente el problema se enmarca bajo la metáfora del contacto y lectura de mentes: el objetivo del arte, y en particular de la literatura, es el de pautar un encuentro entre mentes (“mind meetings”, Oatley, 1999) a fin de favorecer la “lectura de mentes” (“mind readings”), es decir la capacidad que se desarrolla en el lector de literatura de leer a partir de la aplicación y/o transformación de sus propios esquemas de conocimiento aplicados a mundos (el de la obra/el del autor) que poseen otra lógica. De tal manera, y ya en fechas más cercanas, Raymond Mar y Keith Oatley (2008) defienden una concepción de la lectura literaria ya apartada de la función de “entretenimiento” o “placer”, función cuya exclusividad mantenía alejados a los investigadores por su casi nula conexión con el contraste empírico de los datos (Turner, 2002).

2. Metodología

Luego de algunas pruebas preliminares, realizamos la primera recolección sistemática de datos sobre el proceso de lectura literaria, a partir de la técnica conocida en la bibliografía como técnica protocolar (Miall, 2000; Mar, Oatley, & Djikic, 2008) y encuadrada dentro de los métodos de *stream of consciousness*, según indicaciones de experiencias conducidas. Para ello, se seleccionó la novela *El curioso incidente del perro a la medianoche*, de Mark Haddon.²⁹ La muestra está conformada por

²⁹ Se trata de una novela cuya trama pseudo-policial (el narrador, un adolescente, investiga en su entorno quién mató al perro del vecino) esconde una problemática más profunda, por cuanto el narrador presenta síntomas de autismo moderado o síndrome de Asperger (hecho nunca explicitado en la novela). Las particularidades del relato en primera persona y la organización de la novela provocan en el lector un sondeo en profundidad acerca de las características psicológicas del narrador y por ello la novela se convierte en una fuente interesante para el sondeo de la dinámica representacional del lector empírico.

15 alumnos de la Maestría de Lectura y Escritura que terminaron el cursado en la orientación literaria. Se les solicitó que leyeran la novela de Haddon y que escribieran un “diario de lectura” en el que hubiera un registro o entrada escrito *al finalizar la lectura de cada capítulo de la novela* (consigna que era intencionalmente difusa, y que, como elemento distractor, obligaba a focalizar la atención en la secuenciación de la tarea y en la unidad “capítulo”).

Se obtuvieron entonces 15 protocolos, de los cuales 8 están incompletos y 7 completos. No se descartaron los incompletos porque brindan información relevante para los casos de abandono de la lectura (aspecto contemplado en el marco teórico). Se sistematizaron los protocolos electrónicamente por individuo y por capítulo.

La primera tarea de análisis del corpus consistió en obtener criterios de segmentación del discurso a partir de las características cualitativas del texto producido por los sujetos (el “diario de lectura”). El producto de este análisis propuso dos variables para organizar los segmentos y posibilitar el etiquetado: tipo de registro/anclaje discursivo. El *tipo de registro* clasifica los segmentos discursivos del protocolo según sean impresiones/sensaciones; recuerdos elicitados por la lectura, interpretaciones (“insights”) y/o juicios de valor. La segunda variable, *anclaje discursivo*, organiza la referencia de cada tipo de registro. Según esta característica, el registro puede referirse a los agentes discursivos (narrador/personajes), a las coordenadas espacio-temporales que constituyen el ambiente (que en adelante denominaremos, bajo la óptica bajtiniana, *cronotopo*), a la organización discursiva de la novela o a sus características genéricas, temáticas, estilísticas o lingüísticas. Este etiquetado primario posibilitó la generación de categorías analíticas para la descripción de los procesos cognitivos presentes en el corpus.

3. Resultados obtenidos

El análisis del corpus Haddon permitió la elaboración de las siguientes conclusiones teóricas, que pueden presentarse como procesos distintivos de la lectura literaria:

a- Búsqueda de patrones: proceso atencional vinculado con las saliencias del texto. Los patrones (*patterns*) se configuran a partir de las recurrencias de “saliencias” o marcas textuales a las que el lector atribuye significatividad. La búsqueda de patrones es un proceso atencional que puede ser caracterizado como base de la competencia en lectura literaria, por cuanto le es específica ya que activa conocimientos y procedimientos retórico-estilísticos. Consiste en el relevamiento de características formales, estilísticas y/o de contenido que el texto, desde la perspectiva del lector, marca como salientes o preponderantes para comprender su estructura y sentido. La búsqueda de patrones permitiría la articulación entre el procesamiento del texto-base y el modelo de situación, por cuanto es a partir de este proceso que el lector configura un estado de “modelo de situación” inicial que, durante la lectura, corregirá, actualizará y/o confirmará. La búsqueda de patrones también se articula con los

esquemas conceptuales que operan en la comprensión, por cuanto provocan la activación de los mismos o una prescripción de la tarea de búsqueda. Así, el esquema “novela policial” guía la búsqueda de datos textuales que confirmen su aplicación a la masa de datos, pero también activa la experiencia lectora que posea el sujeto respecto de dicho género.

b- Empatía: la empatía es un proceso complejo, determinado por múltiples variables. La definimos como la capacidad de sintonizar con otros estados mentales, diferentes de los subjetivos. El corpus Haddon da evidencia para diferenciar al menos dos tipos principales de empatía como proceso cognitivo, que hemos denominado *empatía afectiva* y *empatía poética*. La *empatía afectiva* involucra los sentimientos y la sensación de (no) afinidad y remiten a una identificación o rechazo del lector con algún agente ficcional o con el cronotopo. Según nuestra conceptualización, la empatía afectiva se enfoca hacia elementos de la *historia* narrada (personajes, cronotopo) y construye lazos o nexos afectivos con ellos. Por ello, vinculamos la empatía afectiva con los procesos de *identificación*.

La empatía *poética* implica aceptar (o resistir) la propuesta poética del autor, su modo particular de construir y dar sentido al mundo ficcional. La empatía poética se manifiesta a partir de la asunción de la perspectiva de un agente del mundo ficcional (personaje, narrador, autor implícito) en tanto se reconocen como válidos (o no) sus juicios y contrastables con las propias del lector. La empatía poética, por ende, se vincula con los procedimientos poéticos de construcción del mundo ficcional (el nivel del *discurso*) y se vincula con las competencias del lector para aprehender (tanto de manera explícita como implícita) las reglas de organización del mundo propuesto.

c. Simulación: la empatía, en sus dos vertientes, permite que el recorrido del lector por el mundo ficcional conjugue al mismo tiempo las instrucciones del texto y los esquemas afectivos y poéticos propios. A este proceso lo llamaremos *simulación*. La simulación, una vez alcanzada, no es permanente y puede presentar fluctuaciones. La hipótesis explicativa emergente de estas fluctuaciones, surgida del contraste con el corpus, se enlaza con la posibilidad de configurar y mantener o no *el modelo de situación del texto*, entendiendo por esto la confrontación que realiza el lector entre el mundo ficcional y su conocimiento de mundo, su competencia poética, sus creencias y sus marcos ideológicos.

d- Diálogo: la posibilidad que tiene el lector de vincular el mundo ficcional con sus modelos de mundo es proporcional a la posibilidad de afianzar un modelo de situación que oriente los datos textuales y que permita, a partir de inferencias, reconfigurar o redescibir modelos mentales propios, proceso que denominaremos *diálogo*. Por el contrario, si el lector ha impuesto sus sesgos personales al mundo ficcional es esperable encontrar “olvidos” u “omisiones” de datos textuales que no coincidan con sus modelos mentales. En este tipo de lector, es esperable el abandono o la negación del pacto ficcional, como producto de no haber podido establecer las condiciones para el diálogo o que este en algún momento haya cesado. En resumen:

existe evidencia posible para hipotetizar que la *simulación* sea la condición o requisito para instrumentar el diálogo. Hipótesis que explicaría, además, los casos de negación al ingreso, remisión de pacto o abandono de la lectura.

CONCLUSIONES

La teoría cognitiva permite a partir de sus marcos conceptuales y metodológicos una identificación de los procesos lectores específicamente literarios.

Nuestro punto de partida sostenía que la “Teoría de la mente” (TOM) describe nuestra habilidad para explicar el comportamiento humano en términos de atribución de pensamientos, creencias, emociones y deseos (Baron-Cohen, 1995). La actuación de esta habilidad se constituye en requisito indispensable para el procesamiento del texto literario (Oatley 2011). Una vez establecida como prerequisite, el proceso de lectura despliega una atención especializada en la búsqueda de patrones, operación que identifica y selecciona los parámetros distintivos del texto narrativo, tanto en la forma como en el contenido. El hallazgo de patrones y la respuesta empática del lector ante estos alimenta la configuración del modelo de situación inicial, que se verá confirmado, rechazado, reconstruido en forma total o modificado en forma parcial durante la lectura. La coherencia del modelo de situación permite el acceso a la simulación y la instauración del diálogo. Esta experiencia inmersiva estimula en el lector la confrontación de estilos y modelos cognitivos. Efectos concretos de esta experiencia son la capacidad para aumentar la empatía y la inferencia social, claves de la cognición social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: an Essay on Autism and Theory of Mind*. Cambridge: MIT Press.
- Holland, N. (1975). *5 readers reading*. New Haven: Yale University Press.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer, teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus.
- Israel, D. (2009). La lectura literaria: breve panorama de los enfoques cognitivos sobre la respuesta literaria desde una perspectiva empírica. *Revista de Literatura Hispanoamericana*, 59, pp. 9-24.
- Jauss, H. (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.
- Johnson-Laird, Philip N. (1983). *Mental Models: Toward a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness*. Harvard: Harvard University Press.
- Keen, S. (2006). A theory of narrative empathy. *Narrative*, 14, pp 207-236.
- Kneepkens, E. W. and Zwaan, R. (1994). Emotions and literary text comprehension. *Poetics*, 23, pp. 125-138.

- Mar, R. and Oatley, K. (2008). The Function of Fiction is the Abstraction and Simulation of Social Experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3 (3), pp 173-192.
- Mar, R. A., Oatley, K., & Djikic, M. (2008). Effects of reading on knowledge, social abilities, and selfhood: Theory and empirical studies. In S. Zyngier, M. Bortolussi, A. Chesnokova, & J. Auracher (Eds.), *Directions in Empirical Literary Studies: Essays in honor of Willie van Peer* (pp. 127-137). Amsterdam: John Benjamins.
- Mar, R., Oatley, K. and Peterson, J. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34, pp 407-428.
- Miall, D. S. (2000). On the necessity of empirical studies of literary reading. *Frame: Utrecht Journal of Literary Theory*, 14, pp. 43- 59.
- Miall, D. and Kuiken, D. (1995). Aspects of Literary Response: a new Questionnaire. *Research in the Teaching of English*, 29, pp. 37-58.
- Oatley, K. and Johnson-Laird, P. (1987). Towards a cognitive theory of emotion. *Cognition and Emotion*, 1, pp. 29-50.
- Oatley, K. (1992). *Best laid schemes: The psychology of emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Oatley, K. (1994). A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative. *Poetics*, 23, pp. 53-74.
- Oatley, K. (1996). Inference and emotions in narrative and science. In: D.R. Olson and N. Torrance (Eds.), *Modes of thought* (pp.123-140). New York: Cambridge University Press,
- Oatley, K. and M. G. (1997). Emotions and identification: Connections between readers and fiction. In: M. Hjort and S. Laver (Eds.), *Emotion and the arts* (pp 163-281). New York: Oxford University Press.
- Oatley, K. (1999). Meetings of minds: Dialogue, sympathy, and identification, in reading fiction. *Poetics*, 26, pp. 439-454.
- Oatley, K. (2011). *Such stuff as dreams: The psychology of fiction*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Palmer, A. (2002). The Construction of Fictional Minds. *Narrative*, 10 (1), pp 28-46.
- Palmer, A. (2004). *Fictional Minds*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Turner, M. (2002). The Cognitive Study of Art, Language and Literature. *Poetics Today*, 23, 2, pp 9-20.
- van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Zwaan, R. and Radvansky, G. (1998). Situation Models in Language Comprehension and Memory. *Psychological Bulletin*, 123 (2), pp. 162-185.

María Luisa Porcar Gómez; Cristina Gutiérrez;
Ana Jorgelina Repetto y Gabriela Mattiello

Resumen

El problema que se planteó fue que el docente tiene un desconocimiento de las características de los niños entre 6 y 12 años en relación a factores psicosociales vinculados con la creatividad. Se rediseñó un instrumento creado en una investigación previa. Los resultados obtenidos fueron de dos tipos. Por un lado, la descripción de la muestra, según los datos obtenidos del instrumento confiable FPSC (Factores Psicosociales-Creatividad), se sustentó en dos ejes: dos teorías (Teoría Atributiva de la Motivación - Emoción y la Teoría de la Estructura Universal de los Valores Humanos y dos estudios avanzados (Norma de Alineación y Locus de control). Por otro lado, los resultados logrados fueron la descripción surgida de los datos de la aplicación del instrumento rediseñado FPSC. El estudio de validez y confiabilidad permitió definir seis constructos que se denominaron imaginación, variedad de gustos, adaptabilidad, tenacidad-valor, afectos y motivos y autorregulación. Al subrayar las características en la muestra estudiada, diremos que los resultados indicaron que se está produciendo un cambio, en general, en la forma de pensar de los alumnos de escuela primaria, al manifestar pensamientos más creativos.

Palabras clave: Creatividad- Factores psicosociales- Niños- Nivel primario.

INTRODUCCIÓN

El objetivo general del trabajo consistió en realizar una evaluación de los factores psicosociales vinculados a la creatividad en niños de 6 a 12 años. Ante la necesidad de contar con un instrumento apropiado para realizar las mediciones se partió de un instrumento creado y validado (Porcar, Gutierrez, Mattiello, Repetto, 2011), seleccionando algunos factores psicosociales, como fueron: los Estilos Atributivos, Norma de Alineación, Locus de Control y Valores. Con este sustento se diseñó, validó y aplicó un instrumento que denominamos VAI (Variedad de gustos, Adaptabilidad e Imaginación). A partir de su aplicación se describió a niños de un grupo mendocino y otro español de sexto año (o grado de escuela primaria), que participaban en un proyecto especial denominado Red Internacional e- cultura con propuesta de actividades encuadradas en diseños creativos con TICs. Los resultados de la descripción nos indicaron que estos niños demostraron que su nivel de creatividad era alto en las características que se midieron (imaginación, adaptabilidad y variedad de gustos).

³⁰ Evaluación de factores psicosociales vinculados a la creatividad en niños entre 6 a 12 años. Código del proyecto 2011-2013: 06/H129.FEEyE. UNCuyo. Director: M.L. Porcar Gómez. Codirectora: C. Gutiérrez. Integrantes: A.J. Repetto, G. Mattiello., G. Soraire. Investigadores invitados internacionales: A. Pantoja Vallejo, A. García González; M. Sotos.

Estos valores mostraron que no existía coincidencia aparente con los resultados obtenidos de Dadamia (2001), en el que se señala que el periodo comprendido entre 7 a 10 años manifiesta un vacío creativo. Con los resultados obtenidos de la investigación no pudimos realizar una generalización, sin embargo, los interpretamos como una tendencia que podía indicar un cambio de características, sobre todo, en las personalidades de los niños de esta década.

Esta diferencia de tendencias fue el nicho de un nuevo tema para investigar y que se mantuvo en estrecha vinculación con la investigación anterior, ya que inmediatamente a partir de los resultados expuestos surgieron preguntas acerca de las características de los niños de este siglo. Algunas de las preguntas fueron: ¿los resultados obtenidos dependían del programa internacional Red e-cultura? o es que ¿los niños de la década 2005-2015 están presentando otras características que se acercan más a descripciones de personalidades creativas? Nos centramos en la última pregunta. La población estudiada fueron los niños de entre 6 a 12 años de enseñanza primaria de tres países: España, Colombia y Argentina.

El método descriptivo y el enfoque cuantitativo se relacionaron con el interés de medir y evaluar las variables intervinientes. Se optó por un diseño de investigación no experimental. El procedimiento que se persiguió consistió en medir en los grupos de niños las variables psicosociales vinculadas a las personalidades creativas. Posteriormente se realizó una descripción de la muestra.

Se concluyó con la aceptación del supuesto del cual se partió: la evaluación de Factores Psicosociales vinculados a la creatividad se mantienen con tendencias altas. Por lo tanto, la muestra de niños de entre 6 a 12 años tomada en diferentes países, sin tener en cuenta qué educación formal están recibiendo, ya no determinan un segmento tan marcado denominado vacío creativo.

1. Marco teórico

Se partió de conceptos aceptados por la comunidad científica mundial, sustentando nuestro desarrollo en considerar a la creatividad más como energía, que puede ser observada en las interacciones de un sistema compuesto por tres partes principales: el campo, el ámbito y la persona. El campo entendido como conjunto de reglas y procedimientos simbólicos característicos de la temática de referencia, como pueden ser: la pintura, la literatura, la música, la lengua, la matemática, etcétera. El ámbito definido como el lugar donde se encuentran ubicados los expertos, críticos y profesores, quienes según sea su formación podrán o no incentivar los desarrollos de pensamientos creativos. Finalmente, la persona en la que se entremezclan recursos, estilos cognitivos, rasgos de la personalidad y la motivación intrínseca, siendo esta última imprescindible (Csiszenmihalyi, 1998; Gardner, 1993; Gagné, 1993).

Otro concepto abordado en la investigación fue considerar al cerebro formado por dos hemisferios (derecho e izquierdo). Ambas partes actúan simultáneamente,

complementándose con diferenciación de funciones. El hemisferio derecho se encarga de coordinar las acciones del hemisferio izquierdo y este coordina la parte derecha de nuestro cuerpo. La conducta emocional se encuentra localizada en el hemisferio derecho. Podríamos ubicar allí la actuación de los factores psicosociales vinculados con la creatividad de los niños. Desde esta simplificación del camino surgió la idea de vincular los instrumentos fundados en aspectos psicosociales con características señaladas por las personalidades creativas de los niños. Nuestra escuela se ha ocupado especialmente del desarrollo del hemisferio izquierdo, a través de actividades que ponen en funcionamiento la comunicación verbal, escucha, habilidad numérica y el análisis lógico, a partir de situaciones problemáticas convergentes y el lenguaje oral y escrito. En el hemisferio derecho encontramos funciones: la memoria, la memoria fotográfica, la visualización, la imaginación, la concentración, la intuición y creatividad y la orientación en el espacio (*Programa Aloha Mental Arithmetic*, 2011). Es necesario prestar atención en algunas de estas funciones enumeradas ya que no se conoce si con el uso de los ordenadores, con las diferentes propuestas de actividades no formales y en general con la utilización de las nuevas tecnologías se estarían logrando.

Se revisaron experiencias que indican que se puede realizar un desarrollo intelectual de una manera divertida, estimulando las habilidades analíticas y creativas en los niños contribuyendo así a mejorar la capacidad de aprendizaje, aumentar la memoria y la capacidad de concentración y de observación (*Programa Aloha Mental Arithmetic*, 2011), el desarrollo de habilidades del pensamiento (Amestoy de Sánchez, 1996) o las escuelas que adoptan nuevos paradigmas educativos, como es el caso de las escuelas de Freinet (1985, 1973) que seleccionaron solo algunos de los avances realizados en la enseñanza en el mundo del desarrollo del pensamiento lógico formal y divergente. Los conocimientos de programas exitosos (como los que venimos de nombrar) están presentados desde mediados del siglo pasado, debatidos y aceptados en congresos y jornadas, lo que hace que docentes de este siglo ya podrían estar trabajando aleatoriamente en programas especiales con propuestas más creativas y provocando cambios en las personalidades de los niños, induciéndolos a ser más creativos. Esto, sin dejar de mencionar que en la actualidad existen juguetes y materiales e informaciones en general que ingresan en las familias vía medios masivos de comunicación, incluyendo las computadoras portátiles. Un niño desde que nace convive con estos recursos culturales educativos y se los apropia. Esto hace suponer que los niños de entre 6 a 12 años no se los podría seguir ubicando en un espacio de vacío creativo.

2. Metodología

El método descriptivo y el enfoque cuantitativo se relacionaron con el interés de medir y evaluar las variables intervinientes. Se optó por un diseño de investigación no experimental. El procedimiento que se persiguió consistió en medir en los grupos de

niños las variables psicosociales vinculadas a las personalidades creativas. Se realizó un análisis descriptivo de la muestra.

El instrumento rediseñado se denominó FPSC (Factores Psicosociales-Creatividad) y fue aplicado y estandarizado en una muestra de 477 niños: 206 alumnos de Colombia, 159 de Argentina y 112 de España. La muestra fue no probabilística intencional.

De los datos obtenidos de la muestra se estudió el Alfa de Cronbach para los 48 ítems del instrumento que conformaban la encuesta, obteniéndose un valor “aceptable” para continuar con el resto de los análisis. Se realizó el análisis factorial de la encuesta completa de 48 ítems. El primer estudio exploratorio arrojó demasiados factores en relación con el número de ítems de la encuesta. Por este motivo a continuación se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio.

3. Resultados

El FPSC es un instrumento que ha servido como indicador de tendencia de un cambio de características que indican personalidades más creativas en niños. Se verificó el supuesto que: “Si de la evaluación de factores psicosociales vinculados a la creatividad se muestran altos valores positivos mayores que la media, de una muestra de niños de diferentes países de entre 6 a 12 años, sin tener en cuenta qué educación formal están recibiendo, podríamos inferir que estos chicos no estarían incluidos en un grupo con vacío creativo”.

En relación al análisis descriptivo, los factores que más han aportado a la investigación son imaginación, variedad de gustos y adaptabilidad. En cuanto a las medidas de tendencia central se registró el mayor valor de media para los ítems del instrumento correspondientes a norma de alineación. Por el contrario, en las medidas de dispersión, se registraron los mayores puntajes en los ítems correspondientes a valores, siendo estos los de mayor variabilidad, o sea, los que más distinguen o discriminan las respuestas. Dichos ítems corresponden a autorregulación.

La imaginación como proceso de carácter preconsciente e inconsciente tiene un papel importante en los procesos creativos. El pensamiento recurre a esta en busca de nuevas combinaciones, ya sea asociando imágenes evocadas o encontrando estructuras en movimiento o estáticas. La dimensión imaginación, vinculada a las normas de alineación y al Locus de Control interno, señala tendencias en los niños con las características del pensamiento creativo: flexibilidad, fluidez, originalidad y elaboración.

Se consideran manifestaciones de la imaginación: la curiosidad, el humor, el planteamiento de situaciones y preguntas y la aceptación del otro. El mayor número de ítems proviene del instrumento asociado a valor. En este factor se superó la media esperada y se observaron altos valores vinculados a la imaginación. Casi 68% de los encuestados manifiesta características que estarían circunscriptas a personalidades creativas con una amplia gama de intereses y gustos. La variedad de gustos tiene un

fuerte sustento en los instrumentos de norma de alineación y de valor. La tendencia de las respuestas es a la adaptación pasiva. Podría pensarse la variedad de gustos, como la facultad de adaptación a distintos ámbitos, flexible por mezclar, combinar y transformar un conjunto heterogéneo de elementos en algo nuevo, interactiva (fluidez), comprensiva (la comprensión emerge de la interacción, la negociación con significados, ambientes y personas) y racionalmente imaginativa (razón e imaginación interactúan constantemente apelando a la experiencia, a la energía interior, al otro, a lo socio-cultural en la construcción de semejanzas, conceptos y nuevas estructuras).

El 85% de respuestas positivas en estos ítems marca una tendencia hacia la independencia en el trabajo por parte de los niños en el contexto de la educación formal. Este resultado se relaciona con las estrategias didácticas propuestas en el aula. Los niños muestran su preferencia por el trabajo libre, lo que podría ser un indicador para el desarrollo de futuros líderes. Los niños tienden al trabajo individual y sin indicaciones del docente, aunque esto último no se podría fundamentar fehacientemente en este estudio. Esta tendencia nos indicaría sociabilidad, liderazgo y, en general, características relacionadas con la flexibilidad creadora.

La muestra no tiene niños repitentes, lo que indica que no existe en estos niños un debilitamiento de las intenciones iniciales del estudiante. Tampoco se manifiesta en las respuestas un debilitamiento de las ilusiones y energías puestas en juego. Hay ilusión y alegría por el esfuerzo.

La adaptabilidad y la tenacidad-valor, al igual que lo que sucede con los anteriores factores, superan la media esperada. En principio, esto significa que contamos ya con indicios de tenacidad y paciencia, sin obstinación ni terquedad. El valor se presenta con pinceladas de independencia y tenacidad. Son indicadoras las capacidades, la formulación y la estructuración del sistema de objetivos a lograr, la motivación y la autoevaluación. Asimismo, la aceptación al otro y la amistad muestran valores que superan la media.

Desde el punto de vista teórico, se considera que la aceptación de los compañeros y la capacidad de relacionarse bien con los iguales sustenta el nacimiento de la autoestima. Aceptarse a sí mismo es difícil de lograr cuando nos sentimos rechazados por los demás. En especial en la niñez, la aceptación de los compañeros y amigos tendería a predecir el ajuste personal y la salud psíquica, elementos imprescindibles para una personalidad creativa.

Con un porcentaje que supera 80%, los niños se reconocen a sí mismos como inteligentes, ya que estiman que su capacidad de respuesta positiva depende de ellos mismos y del esfuerzo puesto en realizar las tareas. En sintonía con lo manifestado, los niños atribuyen su fracaso al “no estudio”, es decir, que el buen rendimiento y la creación de buenos productos precisa de tenacidad y esfuerzo. En el segundo lugar, atribuyen a la “inteligencia” la posibilidad de actuar con éxito en el nivel escolar. El mayor peso de los ítems corresponde al instrumento valor. En 90%, los niños

reconocen que la maestra permanentemente los corrige. Esto podría interpretarse como que el docente es el que mantiene la estructuración del sistema de objetivos a lograr y, de alguna manera, con un intento por parte del docente para mantener la estructuración del sistema de objetivos y la motivación y autoevaluación de los niños. Este factor podría asociarse con la autorregulación (Factor VI). En este caso, los datos indicaron que no están adquiridas las subcategorías de autorrealización, autosatisfacción y adecuación en la autoevaluación de los resultados personales en las innovaciones. Sin duda es esperable que no aparezcan estas capacidades en el período etario considerado según los estudios de Piaget (1964).

En algunos casos, los niños vinculan su rendimiento escolar a factores fortuitos que no tienen que ver con el esfuerzo o la dedicación. Sin embargo, lo hacen en valores inferiores a la media. El resto atribuye su éxito al estudio y la dedicación.

Los porcentajes acumulados para los niños de Colombia, correspondientes a los puntajes mayores a 112 puntos, alcanzan 55,4%. Por el contrario, considerando la misma situación para Argentina y España, este porcentaje acumulado es de 29,6 % y de 45,5%, respectivamente. Podría interpretarse que los niños colombianos de la muestra analizada manifiestan una tendencia mayor a la presencia de características que favorecen la creatividad.

Al buscar la relación para justificar esta diferencia, el Chi-Cuadrado avala la relación entre país y puntaje obtenido. Esto significaría que los grupos de niños encuestados tienen personalidades diferentes teniendo en cuenta el contexto de los distintos países. Por el contrario, no encontramos relación entre género y puntaje obtenido.

Los mayores puntajes se muestran en la franja etaria que va desde 8 a 10 años. Esta tendencia se da al estudiar la relación entre puntaje total obtenido y curso al cual pertenecen los niños. Esto significaría que los grupos de niños encuestados obtienen puntajes diferentes teniendo en cuenta el contexto de los distintos cursos, que también se asocia a las distintas edades.

Con respecto a la confiabilidad, el estudio del Alfa de Cronbach, para los 48 ítems del instrumento que conformaban la encuesta, arrojó un valor correspondiente a 0,736. Este valor fue considerado “aceptable” para continuar con el resto del análisis.

El Análisis Factorial se aplicó a la encuesta completa de 48 ítems. La prueba KMO y su puntuación lo justificaron. En el primer estudio factorial exploratorio se obtuvieron 18 factores que informaron 61,716% de la varianza total explicada. Este primer paso arrojó demasiados factores en relación con el número de ítems de la encuesta. Sin embargo se decidió continuar con el Análisis Factorial Confirmatorio.

En este, el coeficiente KMO tuvo un nivel de significación adecuado, por esto se continuó con el mismo, solicitando la convergencia a 6 factores. Posteriormente se denominaron: Factor I- Imaginación; Factor II- Variedad de gustos; Factor III-

Adaptabilidad; Factor IV- Tenacidad-Valor; Factor V- Afectos y Motivos; Factor VI- Autorregulación.

Se estudió la matriz de componentes rotados y se obtuvo la agrupación de los ítems para cada componente (factor). Se realizó un análisis de fiabilidad de cada uno de los factores propuestos a partir de los ítems que resultaron de la agrupación anterior. En la mayoría de los casos, el valor obtenido fue aceptable, excepto en la dimensión 6, por lo cual se decidió eliminarlo.

Por las características mencionadas, el instrumento analizado (con los ítems que integran la base de datos procesada) presenta consistencia interna, tanto en el instrumento completo como en sus dimensiones. El instrumento fiable y validado se aplicó y se pudo evaluar el perfil del alumnado de entre 6 a 12 años, de tres países.

CONCLUSIONES

Uno de los problemas que se planteó fue que algunos docentes tienen un total desconocimiento de cuáles son las características de los niños de entre 6 a 12 años vinculados con la creatividad. Como en el medio no se encontraron instrumentos que permitieran realizar tal estudio fue necesario rediseñar el instrumento VAI. Por este motivo, los resultados obtenidos son de dos tipos. Por un lado, la descripción de la muestra, en consonancia con el objetivo general planteado, pero, por otro lado, se logró diseñar un instrumento confiable, como es FPSC (Factores Psicosociales-creatividad).

El instrumento se sustentó en dos teorías y dos estudios avanzados. Las dos teorías son la Teoría Atributiva de la Motivación y la Emoción, cuyo instrumento es Estilos Atribucionales de Alonso-Tapia (1986, 1987, 2005), y la Teoría de la Estructura Universal de los Valores Humanos de Schwartz (1992). Dos estudios seleccionados están relacionados con la Norma de Alineación de Dagot y Castra (2002) y el Locus de Control de Rotter (1966). De los instrumentos ya validados (Porcar, 2011) se seleccionaron los ítems que medían algunos Factores Psicosociales (Estilos Atributivos, Norma de Alineación, Locus de Control y Valores).

Otro eje corresponde a los resultados que surgen de la aplicación del instrumento VAI (Porcar, et al. 2011). El estudio indicó que los niños de la muestra que participaban a su vez de un proyecto innovador, cuyas actividades estaban encuadradas en diseños creativos con TICs, poseían un nivel de creatividad alto, considerando las características que se midieron (imaginación, adaptabilidad y variedad de gustos). Estos valores mostraron que no existía coincidencia aparente con los resultados obtenidos por Dadamia (2001), quien señala que en el periodo entre los 7 y los 10 años existe un vacío creativo. En esta primera investigación interpretamos los resultados como una tendencia que indicaba un cambio de características, principalmente en las personalidades de los niños de esta década. La inferencia fue aceptada debido a que autores como Csizenmihalyi (1998), Gardner (1993) y Gagné (1993), entre otros,

reconocen que una de las potencialidades más complejas de todo ser humano es el proceso creativo; esto implica la necesidad de una variedad de habilidades del pensamiento que permiten integrar los procesos cognitivos menos complicados para el logro de un pensamiento nuevo.

El análisis de algunas de las definiciones aceptadas a lo largo de la historia permitió diseñar las dimensiones de análisis de los factores del instrumento. Algunas se refieren a:

- las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad y la originalidad;
- la capacidad o aptitud para generar alternativas a partir de una información dada, poniendo el énfasis en la variedad, cantidad y relevancia de los resultados, sumándose la importancia de la comunicación;
- la creatividad como emergencia en acción de un producto relacional nuevo, manifestándose, por un lado, la unicidad del individuo y, por otro, los materiales, hechos, gente o las circunstancias de la vida;
- es un continuo 'estar siendo creador' de la propia existencia en respuesta original, es una capacidad de gestionar la propia existencia, tomar decisiones que vienen 'de dentro', pero quizá ayudadas de estímulos externos;
- las situaciones abiertas de aprendizaje, a partir de experiencias y emociones personales y con estímulo del pensamiento divergente;
- un proceso mental elevado, el cual supone: actitudes, experiencias, combinatoria, originalidad, comunicación y juego;
- resultado de la intersección de un sistema compuesto por tres elementos: una cultura que contiene reglas simbólicas, una persona que aporta novedad al campo simbólico y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación. Los tres son necesarios para que tenga lugar una idea, producto o descubrimiento creativos (Csikszentmihalyi, 1998).

Como se puede observar, en los recortes de definiciones expuestas se integran componentes personales, culturales y sociales a un sistema complejo; y en esta complejidad de partes se encuentran presentes la interculturalidad. Además, la creatividad se hace presente como un sistema que contiene un conjunto de factores intangibles denominados factores psicosociales (Menchén Bellón, 2006). En este otro subsistema contamos con la presencia de la inteligencia, la actitud hacia los estudios, la adaptación personal, la dimensión psicopatológica, la depresión-ansiedad, los estilos atribucionales, la motivación, los valores y la alineación, entre otros.

Del análisis de la muestra de 477 alumnos de España, Argentina y Colombia, la mayor cantidad de respuestas a las encuestas se obtuvieron de los alumnos de mayor edad, es por esto que las franjas de entre 9 a 10 y de 11 a 12 son las que concentran casi

75% de respuestas positivas. Los niños de 6 y 7 años presentaron dificultades para responder a la totalidad del instrumento; por esto, se perdieron casos y la muestra terminó siendo de niños de 8 a 12 años. En cuanto al género de los alumnos, hay 57% de varones (274 alumnos) y 41,5% de mujeres (198 alumnas). No encontramos ninguna diferencia en las respuestas que nos llamara la atención. Los cursos o años van desde primer grado a séptimo. Hay una mayor concentración de alumnos en cuarto. Sobre el total de 477 encuestados se excluyeron para el análisis de fiabilidad 120 casos, por lo cual, se consideraron solo 357 casos válidos. La muestra fue no probabilística intencional.

Los puntajes del instrumento FPSC señalaron una media igual a 105,34 puntos, superando el valor de media esperada de 96 puntos. Esto indicó nuevamente la presencia de valores altos en algunas características de personalidades creativas que no concuerdan en su totalidad con el vacío creativo ya enunciado por Dadamia (2001), por lo menos en lo que hace a aspectos derivados de los Factores Psicosociales.

Finalmente diremos que lo que venimos de presentar avala la investigación planteada para el periodo 2011-2013, ¿se está produciendo un cambio en general en la forma de pensar de los alumnos de escuela primaria a partir de los vacíos educativos que venimos planteando? Existen puntos para desarrollar, muchas propuestas que día a día nos llegan a los educadores, nuevas tecnologías que se incorporan en el aula y en la educación no formal. La incertidumbre ante los resultados obtenidos en el periodo 2009-2011 nos llevó a la certeza de que sí se está produciendo un cambio en las personalidades de los niños quienes habitualmente tienen hoy más pensamientos creativos.

En relación con las implicancias futuras y el grado de innovación, partimos de la pregunta: ¿qué aprenderemos como resultado de la investigación (2011-2013) que no sabemos hasta ahora? A partir de la investigación expuesta conocemos el perfil psicosocial vinculado con la creatividad de los niños de 6 a 12 años. Por lo tanto, se ha adquirido un nuevo conocimiento científico que permitirá desarrollar nuevos diseños curriculares que apunten al pensamiento crítico-creativo en la escolaridad.

Las cuestiones claves que se tuvieron en cuenta en esta investigación fueron:

- encontrar a partir de acciones razonadas y sistemáticas nuevos elementos significativos relacionados con el perfil del alumnado de escuela primaria;
- vincular campos de conocimientos diferentes (transdisciplinaridad) con el objetivo de construir un marco común de comprensión de la realidad;
- seguir en primera instancia el camino denominado empírico analítico cuantitativo;
- realizar un ejercicio reflexivo de interpretación, revisando las ideas para mejorar la representación de la realidad y desde allí construir un nuevo conocimiento;

- encontrar un perfil determinado en los niños de esta década.

El estudio descriptivo presentado permitirá mejorar las prácticas de los docentes a partir del conocimiento de nuevas tendencias en las características de los niños de la escolaridad primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Tapia, J. (1986). Atribuciones y conducta: una línea de investigación. *Revista de Ciencias de la Educación*, 126, pp. 137 -141.
- Alonso Tapia, J. (1987). Análisis de las relaciones entre la motivación de logro, Estilos Atributivos y expectativas de control a partir del estudio de la validez de constructo de los instrumentos MAPE, EAT y ECO. *Estudios de Psicología*, 30, pp. 45-69.
- Alonso Tapia, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: Nuevas perspectivas sobre un antiguo problema a partir del desarrollo y validación del instrumento MEVA. *Psicothema*, 17(3), pp. 404-411.
- Csikszentmihaly, M. (1998). *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Dadamia, O. (2001). *Educación y Creatividad: Encuentro en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Dagot, L. y Castra, D. (2002). L'allégeance: un principe des logiques d'aide a l'insertion. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (31)3.
- Freinet, C. (1985). *Técnicas Freinet de la escuela Moderna*. México: Siglo XXI.
- Freinet, C. (1973). *Parábolas para una pedagogía popular. (Los dichos de Mateo)*. Barcelona: LAIA.
- Gagné, R. (1993). *Diseño de la enseñanza para un aprendizaje eficaz*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Menchén Bellón, F. (2006). El proceso creativo. En S. de la Torre, y V. Violant (Coods.), *Comprender y Evaluar la Creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Volumen 1 (pp. 229-238). España: Ediciones Aljibe.
- Porcar, M., Gutierrez, C., Mattiello, G. y Repetto, A. (2011). *Estudio relacional entre determinados factores psicosociales vinculados a la creatividad y el rendimiento en ciencia de estudiantes incluidos en el proyecto internacional e-culturas (Mendoza, Argentina)*. Bahía Blanca: Master.

- Porcar, M. (2011). *Estudio relacional entre determinados Factores Psicosociales y el rendimiento académico de estudiantes de la Facultad Elemental y Especial (Mendoza, Argentina)* (Tesis doctoral). Universidad de Jaén, Jaén.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(609), 1-28.
- Programa Aloha Mental Arithmetic. Recuperado de <http://www.alohaspain.com>
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-65). New York: Academic Press.

¿NUEVAS TECNOLOGÍAS, NUEVAS COGNICIONES?

María Fernanda Ozollo

*“Pensamos en, con, junto, contra el colectivo con el cual convivimos.
Es el colectivo el que nos permite pensar y legitimar el conocimiento.
Un colectivo que no incluye sólo a seres humanos, sino también
tecnologías, espacios activos, que le dan forma,
lo conforman y lo transforman” (Denis Najmanovich).*

Resumen

Repensar las prácticas docentes a la luz de las tecnologías digitales se ha convertido en un campo de estudio que requiere investigación, desarrollo y acciones propositivas de manera permanente. Nuevos escenarios, nuevos modos de aprender, nuevas representaciones sociales y educativas van delimitando la imperiosa necesidad de transitar profundas discusiones, encuentros y validación de experiencias para lograr transformaciones en viejas pedagogías en función de las nuevas tecnologías. Desde este lugar, se desarrolló el proyecto con dos propósitos diferenciados. Por un lado, indagar las representaciones desde las cuales los docentes del nivel secundario significan la relación entre educación y tecnología digital y cómo utilizan dichas herramientas y entornos como soporte de su intervención didáctico-pedagógica en el aula escolar. Por otro lado, y complementariamente, analizar y realizar aportes ante los desafíos que esta configuración de sentidos y significados plantean a la formación universitaria de docentes de nivel secundario. La investigación logró describir las representaciones mencionadas, pues las actividades relacionadas con la identificación y deconstrucción de representaciones erróneas o distorsivas sobre la utilidad de las tecnologías digitales en el desarrollo de actividades de enseñanza y de aprendizaje pueden representar un punto de partida significativo en la inclusión y aprovechamiento de estas herramientas para la construcción de conocimiento con las mismas.

Palabras clave: Educación - TIC - Didáctica - Representaciones docentes - Educación secundaria

INTRODUCCIÓN

El equipo, docentes e investigadores de la Universidad Nacional de Cuyo como así también miembros de la Dirección de Educación a Distancia e Innovación Educativa de la mencionada Institución (gestión 2002 - 2013), viene indagando y desarrollando un esquema de gestión en la temática referida a las tecnologías digitales aplicadas a los procesos educativos en general y a los desafíos que plantean los entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje en la educación universitaria.

El recorrido realizado ha profundizado el análisis e implementación de innovaciones desde los marcos de referencia de la Psicología Cognitiva; la Semiótica Interpretativa y

los modelos de desarrollo tecnológicos de código abierto, o comúnmente denominados “Open Source”; y el paradigma de la convergencia tecnológica, ampliándola a la social y cognitiva.

Desde este lugar, el equipo focaliza en la relación entre educación y tecnologías digitales. En este caso en dos escalas (docentes secundarios y universitarios) y con dos propósitos diferenciados (uso de las tecnologías digitales en sus prácticas docentes de educación secundaria y nuevos sentidos y significados que las primeras estarían planteando a la formación universitaria de docentes). Como hipótesis se afirmó que: el reconocimiento de las representaciones docentes de nivel medio respecto del uso de la tecnología digital en las propuestas didácticas y su contrastación con los usos correctos de los mismos permite la resignificación de los procesos universitarios de formación de profesores para el nivel.

Frente a estos desafíos, se plantean como objetivos generales de la investigación:

- Caracterizar y clasificar las representaciones docentes de educación media en relación con el uso de tecnología digital en sus prácticas didácticas.
- Elaborar rasgos y criterios para el diseño de trayectos de formación para los profesorado de nivel medio que se desarrollan en la UNCuyo.

Se opta por una perspectiva de investigación interpretativa que toma como principal elemento significativo las propias representaciones de los involucrados para la comprensión de los procesos estudiados, desde un enfoque sociocrítico y en el marco del método de la investigación evaluativa. Si bien se emplean técnicas de recogida y análisis de datos; que arrojan datos cuantitativos y son importantes a la hora de poder esclarecer elementos del problema que se trata de abordar; la metodología, lejos de pretender plantear conclusiones estadísticas, se afina en la necesidad de despejar el problema al brindar ciertos elementos teóricos y datos que, desde la práctica educativa y de la gestión, puedan colaborar con un mayor esclarecimiento del objeto-problema y, finalmente, con la fuerte intención de brindar sugerencias conceptuales y metodológicas para quienes estamos en el estudio y práctica de estas cuestiones. La investigación se encuentra orientada a la práctica educativa, es decir, que se realiza con el propósito específico de proporcionar información para la toma de decisiones, de controlar la implantación de una determinada política o de examinar los efectos de la política existente. En sentido amplio, se extiende a los estudios de investigación diseñados con el propósito de comprender los procesos educativos y mejorar la praxis educativa (Nisbet, 1988).

El trabajo realizado en los colegios de la Universidad Nacional de Cuyo tuvo una representación proporcional respecto de la cantidad de miembros de cada institución. Asimismo, incluyó los distintos actores que conforman la misma: directivos, docentes, preceptores, bibliotecarios, asesores pedagógicos, jefes de laboratorio, ayudantes de laboratorio y tutores.

Como principales resultados podemos aproximar que los docentes de educación secundaria aún continúan trabajando preminentemente con aplicaciones propietarias (Office de Microsoft), que se utilizan para la producción de contenidos generalmente textuales, de manera tradicional y más vinculada con sus tareas personales y no de enseñanza. En cuanto al uso de herramientas Web 2.0, todavía se encuentra en mayor medida el uso de aplicaciones de tratamiento unidireccional o bidireccional diacrónica (correo electrónico) y no con el uso de aplicaciones colaborativas en red de manera sincrónica o de almacenamiento compartido en la nube (Google Drive / Dropbox, etc).

En este sentido, puede decirse que se usan las potencialidades de la Web en su primera generación 1.0 y no con las características propias de la Web 2.0. Se pudo observar también como las herramientas de comunicación más utilizadas son la búsqueda en la Web, el correo electrónico y en menor escala las redes sociales y las plataformas virtuales.

Si bien cabe señalar que esta indagación responde al período 2011-2013, y que ya hay profundos avances en este sentido, es importante tenerlos en cuenta a la hora de ir desarrollando programas prospectivos tanto en la educación secundaria como en la educación superior.

1. Encuadre o marco teórico: “Tecnología - Cognición - Didáctica: un triángulo indisoluble”

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, también conocidas como tecnologías digitales, ocupan un lugar ineludible en la configuración actual de la sociedad en general y de la educación en particular. La tecnología digital avanza a paso firme en su expansión, profundizando su incidencia en distintos ámbitos de la conformación social.

La tecnología en general, y especialmente las denominadas nuevas tecnologías (telemática, satélites, televisión por cable, multimedia, telefonía móvil, etc.) afectan no sólo a la modificación y transformación de las tareas que realizamos con ellas, sino también tienen consecuencias sobre nuestra forma de percibir el mundo, de relacionarse e intervenir en él transformando sustantivamente nuestra vida social y cotidiana (Área Moreira, 1996, p. 2).

En este sentido, el sistema educativo se convierte en un actor clave para la promoción y el desarrollo de la competencias digitales que permitan la participación efectiva en una sociedad que tiene cada vez más espacios digitales o digitalizados.

Desde un concepto amplio de tecnología, podemos decir que esta siempre ha estado vinculada a la educación: tizas, pizarrones, libros, láminas, mapas, entre otros. Ahora bien, las tecnologías tradicionales han comenzado a coexistir con las nuevas tecnologías que, en los últimos años, han evolucionado y revolucionado las

comunicaciones y el flujo de información a nivel mundial, es decir, las tecnologías han cambiado y, con estas, nuestra forma de relacionarnos, pensar y aprender. Esto permite presuponer que las tecnologías digitales no quedarán en la historia de la humanidad como aparatos que hacían cálculos con mayor velocidad, sino como herramientas que redefinen las acciones posibles y que seguramente reconfigurarán la cognición.

Alcanza con profundizar los trabajos de autores como Perkins, Salomon y Globerson para obtener que la cognición se encuentre impactada de un modo positivo por las tecnologías definidas como inteligentes. En las conclusiones de un trabajo que realizaron en conjunto, señalaban:

Los efectos producidos con la tecnología pueden re-definir y mejorar el rendimiento cuando los estudiantes trabajan en colaboración con las tecnologías inteligentes, esto es, aquellas que asumen una parte importante del proceso cognitivo que de otra manera correría a cargo de la persona (Salomon, Perkins y Globerson, 1992, p. 19).

De esta manera, comprender a las tecnologías digitales como ambientes de producción social cognitiva indica que el campo de la educación posee una relación directa con las formas de enseñar y de aprender, en suma, con la didáctica. Ya no podríamos hablar de los escenarios didácticos sin considerar su integración como campo natural de acción subjetiva y social que relaciona a los sujetos y grupos con diferentes objetos de conocimiento y con un procedimiento de actuación que responde a la construcción social de la realidad a partir de la utilización de las herramientas de la Web 2.0 y, más aún, de las 3.0.

Estas tecnologías no se presentan exclusivamente como portadoras de información, sino que permiten la producción de información y colaboran en la elaboración de productos digitales. Es decir, permiten y promueven la acción del usuario en la relación con las estas, no favorecen una actitud pasiva frente a las ellas, todo lo contrario, su empleo, dependiendo los fines educativos, promueve la manipulación de objetos digitales y su transformación. Es el proceso que se produce en la acción - interacción entre el usuario con otros sujetos a través de las aplicaciones digitales y con herramientas del entorno virtual, que el mencionado sujeto desarrolla sus propios procesos de procesar la información, organizarla, representarla, comunicarla y colaborar en todo este trayecto “con otros”, es en esta relación donde se construye el propio conocimiento.

Por último, si se toman en cuenta los conceptos de Gardner (1998), que plantean que el ser humano tiene varias inteligencias y que éstas son las que le posibilitan al sujeto la representación de la realidad, se puede decir que reducir la propuesta educativa a dos lenguajes o al desarrollo de las dos inteligencias usualmente explotadas en las instituciones educativas (la inteligencia lingüística y la lógico-matemática) es limitar otras puertas de acceso para el desarrollo. Por el contrario, las inteligencias

encuentran en la tecnología digital la posibilidad de percibir distintos contenidos, representarlos y producirlos en múltiples lenguajes y formatos.

2. Metodología

Se ha indagado a través de diferentes instrumentos de recogida de datos:

- primer relevamiento (encuesta): sobre los niveles que poseía el personal de las escuelas en competencias digitales;
- segundo relevamiento (encuesta): sobre las competencias de los docentes universitarios en el uso instrumental y didáctico de determinadas herramientas tecnológicas;
- desarrollo de foros presenciales y virtuales: de manera permanente a lo largo del proceso investigativo se utilizan estos espacios de “encuentro para indagar entre las representaciones que los docentes habían manifestado en su primer relevamiento de datos y la práctica que se encontraban realizando a partir de las instancias de capacitación.

3- Resultados

3.1. Acerca de las competencias digitales del personal de las escuelas

Se realizó un relevamiento de competencias digitales. La aplicación del mismo incluyó a 378 personas pertenecientes a los seis establecimientos pre-universitarios de la UNCuyo: Colegio Universitario Central, Martín Zapata, Magisterio, Liceo Agrícola Enológico, Escuela de Agricultura y el Departamento de Aplicación Docente.

El principal objetivo de este relevamiento fue conocer los niveles de competencias digitales generales del personal de las escuelas que ha recibido netbooks, en el marco del Programa Conectar Igualdad. Los resultados obtenidos muestran, principalmente, que los niveles más elevados de conocimiento se concentran en herramientas ofimáticas y, dentro de estas, en Word y Power Point. Aun cuando el uso de las mismas es importante, también se ha podido ver que este es de tipo instrumental. En ellos se sintetiza y presenta información en un formato diferente al habitual pero no significa que se estén explotando todas sus potencialidades pedagógicas. Por eso se estaría aproximando una incorporación de tecnologías nuevas con viejas pedagogías.

Por otra parte, en lo que se refiere a herramientas web se observó un uso básico de algunas de estas (buscadores, correo electrónico y redes sociales), mientras otras de mayor complejidad no son manejadas por la mayoría de los encuestados y su incorporación en la enseñanza es todavía muy limitada.

Se visualiza que esta tendencia se repite en otras herramientas como las audiovisuales o las de colaboración en red. Esto condice con el tipo de uso que se hace de las netbook en la clase con los alumnos. Señalamos anteriormente que el uso de la

máquina tiene un porcentaje elevado pero las características de esta utilización con los alumnos y el tipo de actividades que se promueven son muy acotadas en relación a las posibilidades que el programa plantea. En este punto no se debe perder de vista que la respuesta “por desconocimiento” aparece en relación a más de una variable y es el puntapié inicial para una serie de estrategias de acompañamiento a la aplicación del modelo 1 a 1.

En términos generales, los mayores porcentajes se ubican en un nivel de conocimiento medio. Sin embargo, también se observan algunos porcentajes significativos en los niveles inicial y avanzado dependiendo de la herramienta que se trate. Los niveles más altos de conocimiento se ubican en el procesador de textos, luego en el presentador multimedia y, por último, en la planilla de cálculo. No obstante, si bien hay un nivel de conocimiento considerable como punto de partida, la utilización de estas herramientas en el aula se circunscribe, principalmente, a la presentación y compilación de información, lo cual se aleja de un uso didáctico de las mismas, aumentando, al mismo tiempo, la distancia respecto al planteo general del modelo 1 a 1.

El panorama se presenta de modo diferente en los resultados que se observan en los niveles de conocimiento de herramientas web, expuestos en el Gráfico 1. Mientras en lo referido a buscadores, correo electrónico y redes sociales los mayores porcentajes se encuentran en el nivel medio, en lo que respecta a otros recursos como Webquest y Weblog las respuestas se concentran en el nivel “ninguno” seguido de “inicial”. Estos datos no son menores si se tiene en cuenta que este tipo de herramientas tienen especial importancia en las estrategias de trabajo colaborativo, las cuales son nodales en el modelo 1 a 1 y sobre los que, evidentemente, debe profundizarse.

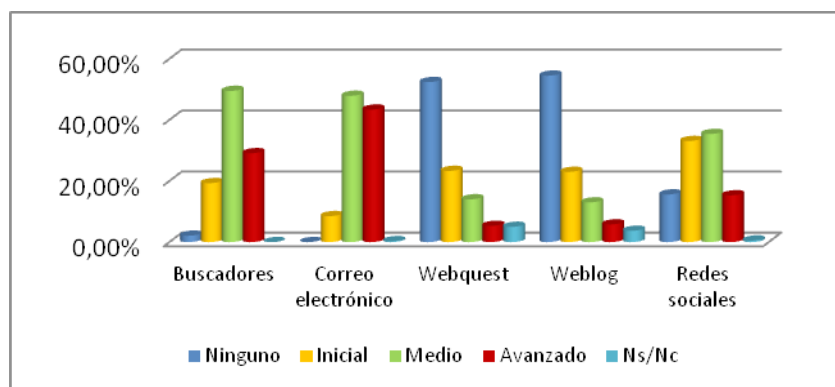


Figura 1. Nivel de conocimiento de herramientas web

Desde una mirada global, las herramientas que más se utilizan son las ofimáticas, principalmente procesador de textos y presentación multimedia; pero no debe perderse de vista que se usan mayormente para la presentación de información sin profundizar en las potencialidades de estos recursos para el aprendizaje.

En el Gráfico 2 se evidencia la falta de uso de las herramientas web en el aula. Este dato demuestra que, si bien los docentes en su mayoría manejan las mismas, no realizan una integración en sus secuencias áulicas. Cabe destacar que quienes debían responder a esta pregunta eran las personas que contestaron afirmativamente sobre a la utilización de TIC en el aula, por tanto, el alto porcentaje de Ns/Nc visibiliza el número de personas que respondieron que no usan TIC en el aula.

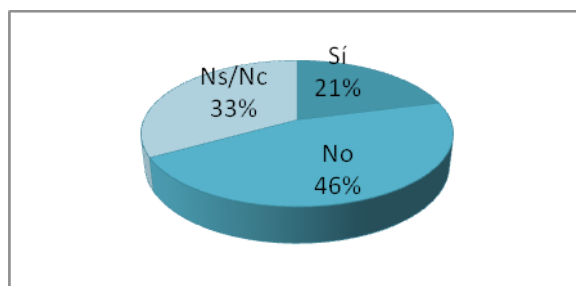


Figura 2. Incorporación de herramientas web en el aula

En el Gráfico 3 se exponen los resultados acerca de las herramientas que incorporan en sus prácticas de enseñanza. Como se observa, el mayor porcentaje corresponde a las herramientas ofimáticas, lo cual puede relacionarse con los resultados mostrados anteriormente referidos a que dichas herramientas son las que los docentes manifiestan conocer y manejar en mayor medida.

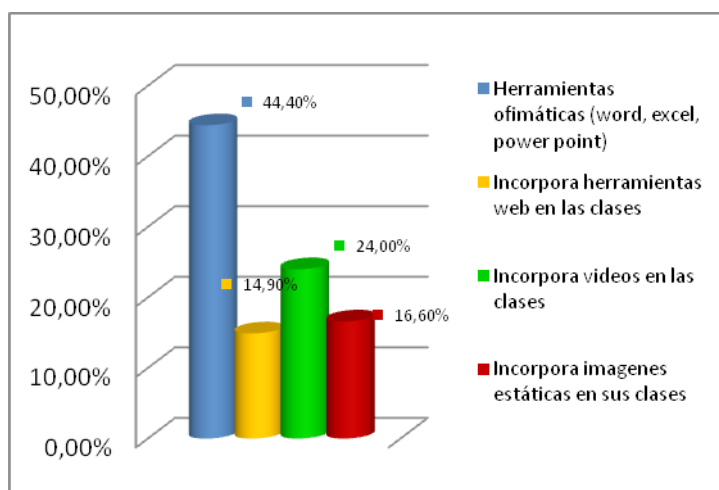


Figura 3. Incorporación de herramientas en sus prácticas docentes

Por último, en cuanto al tipo de actividades que se promueven en clase, expuestas en el Gráfico 4, los resultados muestran porcentajes similares en lo que a tratamiento de información se refiere con una leve preponderancia del uso de aplicaciones multimediales. Sin embargo, el uso de actividades propuestas por los escritorios Conectar igualdad (CI) se encuentra todavía muy relegado.

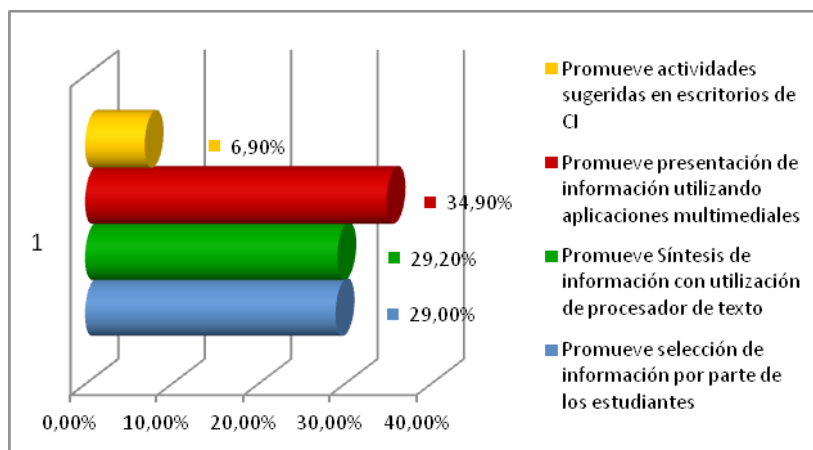


Figura 4. Actividades que promueve en clase

CONCLUSIONES

Con respecto al relevamiento de las competencias digitales de los docentes de nivel secundario, se deja en claro que aún no se encuentran dentro de una nueva modalidad didáctica que integre las potencialidades de estas herramientas en cuanto al desarrollo y producción cognitiva. Se encuentran en un estadio de aprendizaje instrumental y uso básico.

Por otro lado, en la sistematización de las expresiones en los foros se pueden advertir algunas de las representaciones más “fuertes” que -este equipo entiende- pueden arrojar datos para fortalecer acciones de formación, tanto en el nivel secundario como en el superior.

a) Brecha generacional, ¿brecha digital?

Dos opiniones obtenidas frecuentemente, opuestas, en las respuestas de los docentes parecen anclarse en la misma representación en torno a la tecnología digital y su “irrupción” en el sistema educativo: los nuevos ecosistemas virtuales están imbricados con la cultura juvenil y, por tanto, con los alumnos.

Una visión “pesimista” configura a la tecnología como una herramienta que cuestiona y restringe el poder y autoridad que tendría el docente en relación con sus alumnos; poder y autoridad que se expresan como distancia necesaria para poder enseñar. La otra posición “optimista” señala que el acercamiento de un docente a las tecnologías se traduce en una aproximación generacional. Así, la inclusión de tecnología digital en la educación puede “Disminuir brechas generacionales” o que estas “*permiten acortar la brecha entre los nativos digitales y los inmigrantes*”. Una vez más, esto supone que el lenguaje digital es el lenguaje preminente en las nuevas generaciones que acceden a la universidad y que los alumnos son poseedores nativos de ese lenguaje. Frente a

esta representación, el desarrollo de competencias digitales representa un lugar de poder, en el sentido de poder hacer y de poder comunicarse en un lenguaje conocido por los sujetos de aprendizaje. Podría indicar la necesidad de trabajar en pos de nuevas configuraciones didácticas que integren las tecnologías digitales a partir de un pensamiento pedagógico y no tecnológico para la formación.

b) Divergencia de lenguajes, educación unívoca

En varios docentes parece reconocerse la potencialidad de las divergencias de lenguajes que solo las tecnologías digitales han puesto al alcance del usuario sin formación específica. Es decir, se le reconoce a la tecnología la posibilidad de comunicar información en distintos lenguajes y, en menor medida, se la considera como la posibilidad cierta de producir información por parte del docente y/o del alumno en distintos lenguajes. De todos modos, como se señaló anteriormente, este reconocimiento no tiene un correlato cierto con el dominio, ni con la frecuencia de uso de herramientas y materiales en formatos distintos al texto escrito. Mucho menos se observa la promoción de actividades que propongan a los alumnos resolver usando audios, imágenes o videos.

c) ¿Conocimiento es lo mismo que información?

En muchos casos, la potencialidad de la tecnología digital en el ámbito educativo parece estar restringida al uso de la Web, como fuente de información. Y, en el mismo sentido, que esta posibilidad de acceder rápidamente a mucha información reportaría, per se, conocimiento. Habría un reconocimiento de este potencial, no obstante cuando se aborda la problemática de la enseñanza de procedimientos para buscar información, no habría competencia en este campo dentro de los escenarios digitales.

d) Nuevas tecnologías, ¿nuevas cogniciones?

Solo algunos docentes parecen recuperar en la presencia de las tecnologías digitales la posibilidad que subyace de generar nuevas cogniciones. La tecnología digital -ya sea entendida como medio, herramienta, lenguaje o espacio simbólico- ofrece la posibilidad de cogniciones que, sin éstas, serían poco posibles. Comunicaciones sincrónicas de muchas personas, simulaciones, representación en distintos formatos, pruebas de ensayo - error, entre otras tantas, son algunas posibilidades que tienen los docentes a partir de procesos de simplificación y masificación tecnológica. No obstante, son pocos los docentes que expresan esta potencialidad; al hacerlo, en términos generales, pareciera tratarse más de un saber declarado que de una práctica implementada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Area Moreira, M. (1996). La tecnología educativa y el desarrollo e innovación del currículum. *Actas del XI Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo I. Ponencias*. San Sebastián.
- Gamba, A. y Gómez, M. (2003). *Sobre el discurso científico y las relaciones de género: Una revisión histórica* [en línea]. Recuperado de http://mujereslibres.hypermart.net/ciencia_y_genero.html
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. España: Paidós.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *El descubrimiento de la teoría de base (The discovery of grounded theory)*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Levis, D. (2008) *Formación docente en TIC: ¿el huevo o la gallina?* Recuperado de <http://www.diegolevis.com.ar/secciones/Articulos/FormacionDocente.pdf>
- Nisbet, R. (1988). *The present age: progress and anarchy in modern America*. New York: Harper & Row.
- Salomon, G., Perkins, D. y Globerson, T. (1992). Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. *Comunicación, lenguaje y educación*, 13, pp. 6-22.

INTERACCIONES VERBALES Y ARGUMENTACIÓN EN AULAS DE LA ESCUELA PRIMARIA

Susana Ortega de Hocevar y Ana Torre³¹

Resumen

El propósito del presente artículo es exponer los resultados de la investigación: *Desarrollo de competencias para la producción de discursos argumentativos: interacciones verbales en el aula de primaria*. La investigación, aplicada, de carácter cuasi experimental, se enmarca en los aportes teóricos de la Psicología Cognitiva, la Psicolingüística, el Análisis del Discurso, la Teoría de la Enunciación y la Lingüística Cognitiva. Los objetivos generales que guiaron nuestra investigación fueron: a- Describir la incidencia de las interacciones verbales en el aula en los discursos argumentativos –orales y escritos- producidos por niños de tercer año de educación primaria; b- Relacionar las estrategias verbales en la interacción áulica, lideradas por el docente y los pares más competentes, con el desarrollo de habilidades de producción de discursos argumentativos en los sujetos estudiados y c- Proponer secuencias didácticas favorecedoras para el desarrollo de habilidades de producción de discursos argumentativos en niños de los primeros años de escolaridad. Nuestra hipótesis fue formulada en los siguientes términos: *la competencia para la producción de discursos argumentativos de niños de los primeros años de escolaridad resulta favorecida por las interacciones verbales áulicas con el docente y con pares más competentes en el uso de estrategias comunicativas de índole lingüístico-cognitiva, metalingüísticas y metacognitivas*. La muestra estuvo constituida por transcripciones de clases y textos escritos de 107 niños pertenecientes a dos escuelas urbanas de la ciudad de Mendoza, Argentina. Los datos obtenidos mediante la aplicación de distintos instrumentos permitieron triangular la información y mostrar la frecuencia de uso de estrategias discursivas y semióticas, por una parte, y de las estrategias utilizadas para argumentar, por otra parte; agrupadas ambas en estrategias lideradas por el docente o utilizadas por los alumnos y comprobar los resultados positivos de la aplicación de la secuencia didáctica, favorecedora del desarrollo de las habilidades correspondientes.

Palabras clave: Discurso educativo- Interacciones verbales- Producción- Argumentación.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo explicita los resultados finales del proyecto de investigación 2011-2013: *Desarrollo de competencias para la producción de discursos argumentativos: interacciones verbales en el aula de primaria* que se llevó a cabo en dos escuelas

³¹ Proyecto de investigación 06/H125 *Desarrollo de competencias para la producción de discursos argumentativos: interacciones verbales en el aula de primaria*. Equipo: Susana Ortega de Hocevar (Directora), Ana Torre (Codirectora), Carmen Castro, Gabriela Herrera, Claudina Rodríguez, Elizabeth González, María Eugenia Mercau.

de educación primaria posicionadas ambas en lo que nosotros denominamos paradigmas sociocognitivos y que Castedo (2004) designa como escuelas de *prácticas alternativas*.³²

Este proyecto dio continuidad al estudio de la problemática de la producción de discursos argumentativos por parte de niños de escolaridad primaria, iniciado con el proyecto *Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el primer ciclo de la educación básica* (2009/ 2011), en el que luego de la aplicación de la secuencia de enseñanza-aprendizaje diseñada en el marco del proyecto se logró la producción de textos con mejores niveles de textualización, mayor frecuencia en el uso de conectores y operadores discursivos, construcción del locutor y alocutario, empleo de estructuras argumentativas y tipos de argumentos más complejos (Castro y Ortega de Hocevar, 2010, 2011). Estos antecedentes nos motivaron para dar continuidad a la investigación, profundizando la importancia del rol del docente y de un par más aventajado en la construcción del conocimiento en la sala de clases (Vigotsky, 1979, 1990; Bruner, 1997). Nos propusimos, por ello, investigar, desde un modelo socio-constructivista, la incidencia de las interacciones verbales áulicas en el desarrollo de habilidades de producción de discursos argumentativos en alumnos que cursan tercer grado de escuela primaria. Se trata de una investigación aplicada de carácter cuasi experimental cuyos objetivos específicos fueron: a- Identificar en los textos producidos por niños de tercer año de educación primaria indicadores de la incidencia de las interacciones verbales áulicas, b- Detectar, desde la perspectiva de un modelo socio-constructivista, estrategias verbales construidas en las interacciones verbales de la tríada áulica alumnos-docentes-alumnos avanzados, para la producción de textos argumentativos y c- Especificar estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de habilidades de producción de discursos/textos argumentativos orales y escritos, a través de interacciones verbales en el aula.

La investigación se posiciona en una de las líneas consolidadas en este siglo en el área de lectura y escritura: las innovaciones cooperativas entre docentes e investigadores, que intenta establecer un nuevo tipo de relaciones entre ambos para generar mayor compromiso en las prácticas de alfabetización.

El estudio de las interacciones verbales humanas ha desarrollado una serie de conceptos básicos para su análisis. Se ha establecido que toda interacción verbal puede ser considerada como un conjunto determinado de intervenciones que construyen un texto. Se postulan un conjunto de reglas que subyacen a la construcción de ese texto y que sostienen su coherencia interna (Kerbrat-Orecchioni, 1992, 1994; Tuson Valls, 2008).

Asimismo, sostenemos nuestro estudio lingüístico en lineamientos de la Gramática Cognitiva, que concibe a la gramática no solo como una parte integral de la cognición sino como una clave para comprenderla. Los significados lingüísticos son visto como

³² Denomina así a escuelas en las que se realizan prácticas de lectura y escritura de textos completos en circunstancias auténticas de comunicación.

una conceptualización asociada con las expresiones lingüísticas y se considera que también están basados en la interacción, pues son negociados por los interlocutores sobre la base de una mutua evaluación de sus conocimientos, pensamientos e intenciones (Langacker, 2008).

Presentaremos, en primera instancia, el marco teórico que sustenta nuestra investigación, luego, los resultados obtenidos del análisis de las interacciones verbales en las distintas clases de aplicación de la secuencia y, finalmente, las conclusiones.

1. Marco de referencia

En la actualidad son numerosas las investigaciones que se preocupan por el estudio del habla en la sala de clase, particularmente del análisis del uso de estrategias discursivas basadas en el principio de que la educación es un proceso público en el cual, mediante el discurso, se construyen los nuevos conocimientos, se negocia, se transfiere el acervo cultural (Bruner, 1988; Edward, 1995). Estas investigaciones han demostrado que alumnos y docentes se comprometen en el uso de estrategias discursivas y semióticas como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para estudiar el tema fue necesario consultar diversos autores (Flander, 1970; Candela, 2001; Cazden, 1986; Edwards y Mercer, 1988; Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Sinclair y Coulthard, 1975; Vygotsky, 1979; Bajtín, 1982; Rogoff y Lave, 1984; Nelson, 1982; Bruner, 1988; entre otros) quienes abordaron el estudio del discurso en el aula desde distintas perspectivas: la etnografía, la pragmática, la lingüística, lo sociocultural. Si bien estos autores le atribuyen significados distintos al discurso, entablaron un rico debate sobre la relación entre discurso y aprendizaje y sobre la posibilidad de derivar aprendizajes de lo que se expresa discursivamente.

En nuestra investigación, en coincidencia con diversos investigadores, consideramos que el discurso no es simplemente un instrumento para la transmisión de mensajes, sino que es “una *actividad* en la que se genera el significado” (Cubero Pérez et al, p.76). Debido a ello, ponderamos la dimensión semiótica del aula y la consideración de esta como un escenario de construcción y negociación conjunta de significados (Wertsch, 1995). Particularmente, adoptamos la postura vigotskiana, en la que ya nos hemos posicionado en investigaciones anteriores (Ortega de Hocevar *et al.*, 2003, 2005, 2007, 2009, 2011; Ortega de Hocevar, 2011, 2012 y Castro y Ortega de Hocevar, 2010, 2011) que considera al discurso un medio para la construcción del aprendizaje. Esta construcción de conocimiento en el aula se da por medio de actos de interacción discursiva mediados por la participación en actividades de aprendizaje conjunto, lo que constituye un acto educativo (Coll y Onrubia, 2001).

El discurso que estudiamos surge en la interacción áulica en presencia e implica la participación de varios sujetos que construyen colectivamente. Por eso hablamos de la producción como un proceso socio-cognitivo, en el que participa un docente pero en el que la voz de los alumnos es también primordial. De manera que concebimos el

discurso escolar como una interacción docente-alumno, alumno-docente y alumno-alumno, y no como una construcción guiada siempre por el maestro. En este proceso de construcción de significados compartidos, tanto el docente como los alumnos emplean distintas estrategias discursivas y mecanismos semióticos.

Desde una perspectiva cognitiva de estudio de los elementos lingüísticos del discurso, consideramos que los significados lingüísticos surgen en la interacción porque son negociados por los interlocutores sobre la base de una mutua evaluación de sus conocimientos, pensamientos e intenciones (Langacker, 2008). Por ello, se espera que del estudio de elementos lingüísticos surja la evidencia empírica que manifieste las estrategias y mecanismos, además de los procesos cognitivos, involucrados en la configuración del conocimiento en el aula.

1.1. El análisis del discurso en el aula

El foco, en la mayor parte de los estudios que se ocupan del análisis del discurso en el aula, está puesto en ver cómo el discurso que se desarrolla en la clase incide en el proceso mental de cada uno de los participantes y, en consecuencia, en lo que aprenden. En nuestra investigación, particularmente, nos interesó indagar acerca de la incidencia de estas interacciones verbales en el desarrollo de la competencia para la producción de discursos argumentativos.

Asimismo, hemos tenido en cuenta los aportes de Cros (2003), quien considera a la clase como un género discursivo, dentro de lo que se acostumbra a denominar *discurso académico*, cuyas principales características son: que se produce en un ámbito institucional, a través de un canal oral, en una situación espacio-temporal delimitada, en general guiados por una persona experta -el docente- que se dirige a un grupo menos experto -los alumnos-, con una finalidad didáctica. Se trata siempre de un discurso dialógico en el que el docente -la mayor parte de las veces- tiene una intencionalidad argumentativa orientada a lograr la adhesión de los alumnos en mayor medida que lo socialmente admitido, ya sea un saber, un valor o un comportamiento.

1.2. ¿Qué entendemos por estrategias discursivas y mecanismos semióticos?

Como ya hemos expresado, tanto el docente como los alumnos emplean en el desarrollo de la clase distintas estrategias discursivas y mecanismos semióticos. Si bien la conceptualización de estos dos términos ha sido abordada por numerosos estudiosos, adoptamos la definición de *estrategias* de Mercer, (1997): “son determinadas formas o técnicas particulares de conversación que los profesores emplean cuando intentan guiar la construcción de conocimiento de sus alumnos” (citado por Coll y Onrubia, 2001, p.24). Entenderemos por *mecanismos semióticos*, en coincidencia con Wertsch (1988), citado por Coll y Onrubia (2001, p.24)

[] aquellas formas particulares de uso del lenguaje que permiten crear y transformar la comprensión compartida en una situación de comunicación entre dos interlocutores

que parten de comprensiones o representaciones propias de aquello de lo que se habla que no coinciden entre sí.

1.3. Interacciones verbales

Las interacciones verbales son consideradas no solo como producción de discurso sino también como *proceso*, en el que hay influencia mutua entre los participantes del intercambio comunicativo, y *escenario*, donde se ejerce este proceso (Charaudeau y Maingueneau, 2005) de construcción de conocimientos que llevan a la consolidación de competencias, en este caso competencias para la producción de discursos argumentativos tanto orales como escritos.

Kerbrat-Orecchioni (1992) sostiene que toda interacción verbal puede ser considerada como un conjunto de secuencias cuyo encadenamiento constituye un “texto” producido colectivamente dentro de un contexto determinado.

Consideraremos, en cuanto a su organización, que las interacciones se descomponen en secuencias, intercambios comunicativos y otras unidades constitutivas de menor rango, de acuerdo con los autores que las analizan (por ejemplo, turnos de intercambio o contribuciones).

Stubbs (1987), uno de los investigadores que centró su interés en el lenguaje hablado, define como unidad de análisis del intercambio conversacional:

[] la unidad interactiva mínima que comprende, por lo menos, el inicio (I) de un hablante y la respuesta (R) de otro. La estructura más sencilla del intercambio es, por tanto; IR. El ejemplo más claro es probablemente el de pregunta-respuesta, con una estructura P (pregunta) R (respuesta) (p.109).

Es decir, se requiere una intervención que inicie el intercambio y una contribución de respuesta. Se afirma que un requerimiento mínimo para el intercambio de pedido de información es una distribución de los conocimientos entre los participantes: uno posee el dato solicitado, el otro lo requiere. Estos intercambios tienen como partes obligatorias dos contribuciones de los interlocutores, pero pueden incluir una tercera que es optativa.

1.4. El contexto y su relación con la construcción de significados en el aula

Otro elemento fundamental en nuestro encuadre teórico, tal como anticipamos, es la importancia del contexto en relación con la construcción de significados en el aula. El conocimiento y el significado tienen un carácter situado (Edwards, 1995). No se puede interpretar un turno de habla aisladamente, sino en su relación con los turnos que lo anteceden y los que le dan continuidad.

En síntesis, de lo expuesto queda claro que el contexto no es algo exterior, como las circunstancias que rodean al habla o al texto, ni el espacio físico. La conceptualización

que adoptamos de contexto es la construcción que realizan los participantes de una determinada situación comunicativa.

1.5. La secuencia didáctica

Realizaremos una breve descripción de la secuencia didáctica aplicada en los cursos experimentales, para una mejor comprensión de lo realizado³³. La secuencia está conformada por ocho fases, entendida cada una de ellas como un conjunto de actividades destinadas a ir desarrollando, en forma de complejidad creciente, las habilidades de los alumnos para producir textos escritos. Se pretende, con estas propuestas graduales, que los alumnos: a- se inicien, en su carácter de aprendices, en el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas, b- aprendan a usarlas, c- lleguen a su utilización eficaz y flexible. Ello supone un progreso cognitivo y un control metacognitivo (Lacon de De Lucia y Ortega de Hocevar, 2003).

2. Breve descripción de las fases:

- Primera fase: *Primeras producciones (pretest)*. Se aplicaron dos pretest: uno de producción oral y otro de producción escrita. Se realizó un debate oral que fue grabado y, posteriormente, se realizó la producción escrita.
- Segunda fase: *Observamos, escuchamos y leemos comprensivamente antes de escribir*.
- Tercera fase: *Talleres de reconocimiento y aplicación de estrategias para la producción oral y escrita de discursos argumentativos*. El propósito de esta fase fue acercar paulatinamente a los niños a la identificación del texto argumentativo y al reconocimiento, identificación y aplicación de distintas estrategias para la producción oral y escrita de diferentes textos argumentativos. Se organizó en cuatro talleres.
- Cuarta fase: *Hablamos para producir*.
- Quinta fase: *Escribimos juntos*. Producción colectiva de un texto argumentativo. Los niños le dictaron a la docente y entre todos hicieron los procesos de planificación, textualización y revisión.
- Sexta fase: *Reflexionamos y elaboramos una guía*. La docente promovió la reflexión acerca de todo lo realizado y junto con los alumnos elaboraron una guía de los pasos seguidos con el objeto de que la emplearan en la producción individual.
- Séptima fase: *Trabajamos con un compañero* (producción en díadas).

³³ El desarrollo completo de la secuencia se puede consultar en Ortega de Hocevar *et al.* (2011). Informe final. Mendoza: SECTyP.

-Octava fase *Trabajamos solos* (producción individual del tipo de texto elegido). La docente pidió que revisaran la producción empleando la guía elaborada. Esta producción la denominamos en nuestra investigación postest.

3. Resultados y discusión

Como hemos expresado anteriormente, nos enfocamos en la interacción docente-alumno, alumno-alumno, intercambios en los cuales se construyen saberes y modos de actuar de índole lingüístico-comunicativa. Este análisis nos conduce a un terreno difícil, ya que hay que abordar la relación entre lenguaje y pensamiento y la evolución de este último a partir de la interacción. En coincidencia con Cazden (1991), pretendemos conocer cómo el discurso observable en el aula afecta el inobservable proceso mental de cada uno de los niños y, en consecuencia, la naturaleza de lo que todos aprenden.

Además, subrayamos, en tales intercambios, las estrategias didácticas que favorecen, específicamente, el desarrollo de habilidades de producción de discursos/textos argumentativos orales y escritos.

El equipo realizó un minucioso análisis de las distintas investigaciones realizadas sobre el empleo de estrategias y mecanismos semióticos empleados por los docentes y, concluido el mismo, optó por la categorización efectuada por Coll y Onrubia (2001, p. 25). Estos autores, posicionados en una perspectiva constructivista de orientación socio-cultural, agrupan las estrategias en tres ejes que se corresponden con tres elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje:

[] la exploración y activación de los conocimientos previos de los alumnos, la atribución de un sentido positivo por parte de los alumnos al aprendizaje de los contenidos de que se trate y la elaboración progresiva de representaciones cada vez más complejas y cercanas a la versión experta del contenido como objeto de enseñanza y aprendizaje a partir de la primera representación compartida alcanzada

Teniendo en consideración estos ejes elaboramos una planilla que, luego, fue modificada para poder incluir las estrategias de los alumnos, uno de los propósitos de nuestra investigación. La grilla completa se incluye en el Anexo I.

Posteriormente, dado que la investigación focaliza específicamente la incidencia de las interacciones verbales en la adquisición y despliegue de habilidades para producir discursos argumentativos orales y escritos, elaboramos una planilla de registro o grilla que nos brindó la posibilidad de incluir todos estos aspectos en el proceso de sistematización del corpus. Esta grilla quedó conformada como se aprecia en la Tabla 1:

Tabla 1: Planilla para la sistematización del corpus.

Transcripción clase	Análisis				
	Comentarios del/de los investigador/es que observaron la clases	Estrategias discursivas y mecanismos semióticos empleados por la docente	Estrategias discursivas y mecanismos semióticos empleados por los alumnos	Estrategias argumentativas generadas o aprobadas por la docente	Estrategias argumentativas generadas o replicadas por los alumnos

Este instrumento nos permitió identificar algunas acciones y las funciones que cumplen en el aula, el papel que desempeñan los diferentes participantes y el uso que docentes y alumnos hacen de estos recursos.

El paso siguiente fue analizar las producciones de los niños y rastrear en estas la incidencia de las interacciones, con la finalidad de corroborar nuestra hipótesis. A modo de ejemplo mostramos en la Tabla 2 un pequeño fragmento del análisis de una clase:

Tabla 2: Análisis de estrategias discursivas y mecanismos semióticos del docente

Transcripción clase Número de intercambios	Análisis	Estrategias discursivas y mecanismos semióticos
<p>17D: - Bueno/ vimos una publicidad que estaba rebuena/ y que daban ganas de cantarla/ lo que vamos a hacer hoy es lo siguiente/ porque un grupo va a tener que hacer una publicidad/ por lo tanto / a ustedes yo sé que les encanta representar/ así que / surgió un problema //</p> <p>A.- Qué bueno /yo quiero . //</p> <p>D: - No / no surgió un problema/ saben cuál?//</p>	<p>La docente focaliza el tema específico de la clase: elaborar, entre todos, una publicidad para convencer a los niños de la Sala de 5 de la importancia de comer frutas como merienda escolar. El propósito que persigue es señalar la finalidad de lo que se va a realizar y proporcionar un marco que permita contextualizarlo.</p> <p>El alumno que interrumpe no da continuidad a lo planteado motivo por el cual la docente lo reformula mediante una pregunta.</p>	<p>1.b. Estrategia: el uso de metaenunciados</p>

<p>18, 19 y 10</p> <p>A.- Sí yo sé la conta../ la contaminación ambiental//</p> <p>D: - No.../ es eso//</p> <p>A.- El terremoto de / de Haití/</p> <p>D: - Tampoco/ es otra cosa/ escúchenme [voces superpuestas de los niños]// recién cuando fui a la Regencia/ estaba la señora Mónica ./ como loca/ como loca//</p> <p>A.- Por qué ?/</p> <p>D: - Porque me dice/ no puedo hacerles entender a los alumnos/ que coman frutas/ no les puedo hacer entender todas las vitaminas que tienen y todas las cosas buenas que produce comer fruta . / “por favor ayudame ayudame de alguna manera ..”/ y a mí se me prendió la lamparita y se me ocurrió inventar una propaganda/ o un afiche con mis alumnos para ir a cantárselas o leérselas a los chicos del jardín .//</p>	<p>Los alumnos comienzan a interactuar sobre la base del contexto extralingüístico inmediato: el conjunto de objetos, acciones y acontecimientos presentes en el contexto espacio temporal que comparten.</p> <p>La docente cambia la perspectiva referencial para plantear el problema que deben solucionar. Retoma la pregunta de un alumno y explicita dicho problema.</p> <p>Se ubica como sujeto del aprendizaje junto con los niños, es decir, los implica, la docente construye una visión colectiva y compartida del aprendizaje.</p>	<p>3.a.El recurso “el contexto extralingüístico inmediato”</p> <p>3. c. Los cambios en la “perspectiva referencial” utilizada para hablar de los contenidos.</p> <p>3. b. La caracterización del conocimiento como compartido</p>
---	---	---

Finalmente, para presentar los resultados obtenidos se sintetizó la frecuencia de uso de estrategias didácticas -utilizadas por los docentes- y estrategias de aprendizaje -utilizadas por los alumnos- en tablas.

Se ha corroborado que las interacciones verbales inciden en el desarrollo de las estrategias argumentativas utilizadas por los niños. Esto se observa en la correlación entre las producciones orales y sus escritos en los que hay coincidencia de estrategias y contenidos desplegados. En el pretest consignamos una importante frecuencia de estrategias de negación y de explicación por causa. Lo mismo puede observarse en las producciones escritas. Si bien los niños incrementan con nuevas contribuciones la información ofrecida por sus compañeros, es escasa o nula la interacción entre pares. Por otra parte, en cuanto a las estrategias para la producción de discurso argumentativo, y en relación con la aspiración del docente a que los niños se sitúen como locutor que asume una posición -opinión- y la defiende con argumentos, en la instancia del pre test, son escasas las posibilidades de los alumnos de realizar esa tarea.

Tabla 3. Estrategias discursivas y mecanismos semióticos del docente y de los alumnos en el Pretest.

Síntesis de estrategias discursivas y mecanismos semióticos más usados por				
	docente	alumnos	docente	alumnos
Escuela 1 (experimental)			Escuela 2 (testigo)	
Estrategia	Frecuencia de uso	Frecuencia de uso	Frecuencia de uso	Frecuencia de uso
1.a.	-	-	5	7
1.b.	5	4	-	2
1.c.	2	-	8	2
2.a.	1	2	2	4
2.b.	4	4	2	-
2.c.	1	1	1	-
3.a.	2	1	-	1
3.b	2	1	2	2
3.c	1	-	1	1
4.a	18	15	14	2
4c	-	-	-	-
5.c	5	2	8	1

Luego, en el transcurso de la secuencia didáctica, tanto las docentes de ambos cursos experimentales como los alumnos emplearon distintas estrategias discursivas y mecanismos semióticos que contribuyeron positivamente a la construcción de un discurso argumentativo que implica la propia construcción como alocutor, la construcción del alocutario, la explicitación de la tesis y el empleo al menos de un argumento en sus producciones.

En la siguiente tabla se reflejan las diferencias obtenidas entre la realización del pretest y del postest:

Tabla 4: empleo de estrategias propias del discurso argumentativo en el pretest y en el posttest.

ESTRATEGIAS	FRECUENCIA DE USO			
	PRETEST		POSTEST	
	E1	E2	E1	E2
Total de trabajos escritos	49	58	38	56
Configuración de un locutor (yo, nosotros)	-	4 6,90%	34 89,47%	28 50%
Configuración de un alocutario (usted, ustedes, nosotros)	2 4,08	5 8,62%	31 81,57%	30 53,57%
Explicitación de tesis	3 6,12%	2 3,44%	34 89,47%	2 3,57%
Negación	16 32,65%	5 8,62%	8 21%	72 128%
Causa/consecuencia (porque, por eso, ...)	Causal13 26,53%	Causal15 25,86%	Causal: 24 63,15% Consecutivo: 5 13,15%	11 19% 1 1,78%
Condición (Si .)	6 12,24%	3 5,17%	4 10,5%	4 7%
Contradicción argumentativa (pero, sin embargo)	Pero1 2,04%	-	Pero 4 10,5% Sin embargo 15 40\$	4 7% - 0%
Pregunta retórica	0	-	66 173%	4 7%
Ejemplificación	3 6,12%	8 13,79%	6 15,70%	3 5,35%
Concesión (Aunque . Si bien .)	2 4,08	-	6 15,70%	- 0%
Inclusión de información (fuentes)	-	-	26 68,4%	14 25%

Como se puede apreciar hay diferencias significativas en todo los ítems analizados en ambas instancias de producción. Nos interesa particularmente señalar las diferencias en el postest, ya que indican la eficacia de la aplicación de la secuencia. En la escuela experimental 34, de 38 alumnos, lograron la construcción como locutores asumiendo el yo o el nosotros, configuraron a su alocutario, explicitaron su tesis, emplearon un alto porcentaje de argumentos causales y, también, incrementaron los consecutivos y los concesivos. La contradicción argumentativa ha aumentado y se evidencia la inclusión de información leída en fuentes consultadas para la elaboración del trabajo, hechos ya registrados en el análisis de las producciones en díadas. El uso de preguntas retóricas continúa siendo muy alto.

Si se comparan estos resultados con los obtenidos en el postest de la escuela testigo se aprecia la incidencia que ha tenido en los niños la aplicación de la secuencia didáctica que implicó el uso de estrategias argumentativas por parte tanto de la docente como de los niños para resolver las situaciones problemáticas o conflictos que se les plantearon en los talleres.

CONCLUSIONES

En síntesis, podemos afirmar que la hipótesis fue corroborada en los datos analizados: luego del estudio detallado de las transcripciones de clases se vio la clara correlación entre las estrategias verbales utilizadas para argumentar y las que surgieron en las producciones orales y escritas posteriores en la mayoría de los niños.

Asimismo, hemos podido comprobar cómo el empleo de las estrategias discursivas y de los mecanismos semióticos, empleados por docentes y alumnos, favoreció el proceso de construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos, lo que remite a las diversas formas en que uno y otros *presentan, representan, elaboran y reelaboran*, en el curso de la actividad conjunta en que se implican, representaciones compartidas sobre los contenidos y tareas escolares del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Consideramos, también, que de los resultados obtenidos pueden desprenderse orientaciones para la aplicación de estrategias didácticas y para la formación de los futuros docentes y actualización de docentes en servicio con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza, debido a que proporcionan suficiente información acerca de la importancia de las intervenciones educativas en el aula y su incidencia en el aprendizaje.

Además, creemos que los aportes teóricos considerados en nuestro marco conceptual tienen que ser tenidos en cuenta en la formación inicial del profesorado, no solo por el conocimiento de los recursos en sí sino, especialmente, por propiciar la reflexión sobre el propio discurso y la incidencia del mismo en la construcción del conocimiento.

Finalmente, en coincidencia con Brassart (1995) sostenemos que todos estos ejemplos producidos por niños, cuya edad oscila entre los 7 años y los 8 años y medio,

evidencian que son capaces de apropiarse de un metalenguaje mínimo específico de la argumentación y que el empleo de este metalenguaje por parte del docente, acompañado siempre de la reflexión, ha resultado beneficioso para la construcción del conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Brassart, D. (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela. *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, pp. 41-49.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje/ Visor.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre discurso en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 6 (12), pp. 317-333.
- Castedo, M. (2004). Como si fueses otro. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, II (2), pp. 21-54.
- Castro, C. y Ortega de Hocevar, S. (2010). Géneros argumentativos en la escuela primaria. Ponencia presentada en las *Segundas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*. Bariloche. Octubre de 2010.
- Castro, C. y Ortega de Hocevar, S. (2011). Discursos argumentativos de niños que cursan tercer año de la escolaridad básica: análisis de la construcción del locutor y el alocutario. En *La lectura y la escritura como criterios de calidad de la educación. Memorias del VI Congreso Internacional de Cátedra UNESCO*. Universidad del Norte. Barranquilla. Colombia.
- Cazden, C. (1986). Classroom discourse. En M.E. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 432-463). Nueva York: Macmillan.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en el aula*, 45, pp. 21-32.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Cubero Pérez, R.; Cubero Pérez, M.; Santamaría Santigosa, A.; Mata Benítez, M. de la; Ignacio Carmona, M.; Prados Gallardo, M. (2008). La educación a través de su

- discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, pp. 71-104.
- Cubero, R. y Santamaría, A (2001). La reflexión sobre el propio lenguaje como recurso didáctico en las aulas. *Investigaciones en la escuela*, 45, pp. 77-88.
- Edward, D. (1995). A commentary on discursive and cultural psychology. *Culture & Psychology*, 1 (1), pp. 55-65.
- Edwards D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Flanders, N. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading. Massachusetts: Adison-Wesley.
- Kerbrat- Orecchioni, C. (1992). *Les interacciones verbales II*. Paris: Amand Colin.
- Kerbrat- Orecchioni, C. (1994). *Les interacciones verbales III*. Paris: Armand Colin.
- Lacon de De Lucia, N, y Ortega de Hocevar, S. (2003). *Producción de textos escritos*. Mendoza: EDIUNC.
- Langacker, R. (2008). *Cognitive Grammar. A basic introduction*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Nelson, K. (1988). *El descubrimiento del sentido*. Madrid: Alianza.
- Nelson, K. (2011). La argumentación temprana: análisis de discursos argumentativos en el primer ciclo de la educación básica. *La lectura y la escritura como criterios de calidad de la educación. Memorias del VI Congreso Internacional de Cátedra UNESCO*. Universidad del Norte. Barranquilla. Colombia.
- Ortega de Hocevar, S. y otras. (2003). *La competencia discursiva y metadiscursiva de alumnos que finalizan el primer ciclo de educación básica o su equivalente en educación especial*. (Informe de avance). Universidad Nacional de Cuyo, Secretaria de Ciencia, Técnica y Posgrado, Mendoza.
- Ortega de Hocevar, S. y otras. (2005). *La competencia discursiva y metadiscursiva de alumnos que finalizan el primer ciclo de educación básica común y/o su equivalente en educación especial* (Informe final de investigación). Universidad Nacional de Cuyo, Secretaria de Ciencia, Técnica y Posgrado, Mendoza.
- Ortega de Hocevar, S. y otras. (2007). *La incidencia del proceso alfabetizador en el desarrollo de la competencia discursiva y metadiscursiva de los alumnos que finalizan en 1° ciclo de escolaridad común y su equivalente en educación especial* (Informe final de investigación). Universidad Nacional de Cuyo, Secretaria de Ciencia, Técnica y Posgrado, Mendoza.
- Ortega de Hocevar, S. y otras. (2009). *Concepciones explícitas y/o subyacentes de lenguaje oral y escrito en libros de texto del primer ciclo de educación básica*.

- (Informe final de investigación). Universidad Nacional de Cuyo, Secretaria de Ciencia, Técnica y Posgrado, Mendoza.
- Ortega de Hocevar, S. y otras. (2011). *Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el primer ciclo de la educación básica*. (Informe final de investigación). Universidad Nacional de Cuyo, Secretaria de Ciencia, Técnica y Posgrado, Mendoza.
- Ortega de Hocevar, S. (2012). Producción de discursos argumentativos en el primer ciclo de la educación básica. En Vázquez, A., Novo, M., Jacob, I. y Pelliza, L. (Comp.) *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Río Cuarto, Córdoba: UniRío.
- Rogoff, B. & Lave, J. (Eds.). (1984). *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sacks, H., Schegloff, E. y Jefferson, Gail (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn- Taking for Conversation. *Language*, 50 (4), Part 1, pp. 696-735.
- Sinclair, J. & Counlthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Use by Teachers and Pupils*. Londres: Oxford University Press.
- Stubbs, M. (1987). *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza.
- Tuson Valls, A. (2008). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

ANEXO I

Tabla 5: Estrategias discursivas y mecanismos semióticos del docente y del alumno

a- Estrategias discursivas y mecanismos semióticos para la exploración y activación de conocimientos previos.	a'-Estrategias discursivas y mecanismos semióticos utilizados por los alumnos para la recuperación de conocimientos previos.	b- Estrategias discursivas y mecanismos semióticos al servicio de la atribución positiva de sentido al aprendizaje por parte de los alumnos.	b'- Estrategias discursivas y mecanismos semióticos empleados por los alumnos para contribuir positivamente a la construcción del conocimiento.	c'-Estrategias discursivas y mecanismos semióticos al servicio de la elaboración progresiva de representaciones cada vez más complejas y expertas del contenido de enseñanza y aprendizaje.	c-Estrategias discursivas y mecanismos semióticos empleados por los alumnos para la elaboración progresiva de representaciones cada vez más complejas y expertas del contenido de aprendizaje.
1.a.El recurso el "marco social de referencia".	1. a'. Aporta conocimientos y experiencias previas vinculados con los que se está trabajando.	1. b. El uso de metaenunciados.	1. b'. La respuesta del alumno evidencia que tiene una representación clara de lo que está haciendo.	1. c. La reelaboración de las aportaciones de los alumnos.	1. c'. El alumno reelabora en función de las correcciones efectuadas por el docente.
2. a. El recurso "marco específico de referencia".	2. a'. Da continuidad a lo expresado por el docente evidenciando el enlace entre el nuevo conocimiento y los que ya poseía.	2. b. La incorporación de aportaciones de los alumnos al discurso del profesor.	2. b'. El alumno se sitúa como sujeto y agente del aprendizaje y reconoce la importancia de su participación.	2. c. La categorización y etiquetado de determinados aspectos del contenido o del contexto.	2. c'. Emplea las categorizaciones o denominaciones usadas por el docente. Este empleo indica un avance en la construcción del conocimiento.

<p>3. a-El recurso “el contexto extralingüístico inmediato”.</p>	<p>3. a'. Presta atención a los elementos del contexto o distintos aspectos de la actividad que están realizando.</p>	<p>3. b. La caracterización del conocimiento como compartido.</p>	<p>3. b'. El alumno se compromete en una visión compartida y colectiva del conocimiento (asume el nosotros) o bien se sitúa al margen del proceso de construcción.</p>	<p>3. c. Los cambios en la “perspectiva referencial” utilizada para hablar de los contenidos.</p>	<p>3. c'. El alumno focaliza su atención en los nuevos referentes a los que alude el docente.</p>
<p>4. a. La demanda de información a los alumnos.</p>	<p>4. a'. Explicita la información solicitada por el docente implicándose en el proceso de aprendizaje.</p>			<p>4. c. La abreviación de determinadas expresiones.</p>	<p>4. c'. Incorpora a su discurso las abreviaciones empleadas por el docente.</p>
				<p>5. c. La realización de recapitulaciones, resúmenes y síntesis.</p>	<p>5. c'. Participa en la realización de recapitulaciones, resúmenes y síntesis.</p>

Fuente: Coll y Onrubia (2001). Elaboración propia.

CIUDADANÍA, TRABAJO Y CONFLICTO: EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS PARA ABORDAR “TEMAS CONTROVERTIDOS” EN LA ESCUELA³⁴

Delia Albarracín

Resumen

El presente artículo refiere los resultados alcanzados en un proceso de investigación que buscó conformar una comunidad de indagación entre docentes investigadores universitarios y docentes de nivel primario para construir conjuntamente experiencias didácticas sobre ciudadanía, trabajo y conflicto. El Objetivo General fue conocer la tematización de la relación entre trabajo y derechos ciudadanos en el marco de la transformación del mundo del trabajo a través de experiencias didácticas en escuelas de contextos urbano marginales. El diseño metodológico es de investigación-acción. El enfoque dialéctico del mismo apunta a ampliar el conocimiento sobre las transformaciones en el mundo del trabajo con vistas a incidir en una praxis democratizadora de la ciudadanía, por lo que las fases de indagación suponen la generación de procesos de reflexión. La muestra intencional surge de las escuelas donde se habían realizado entrevistas a directivos, docentes y grupos de alumnos en el período de investigación anterior. El proceso permitió conformar, entre los investigadores de nuestro equipo y parte de los docentes de la escuela seleccionada, un grupo de trabajo aunado por el interés en resignificar las prácticas educativas de Ciencias Sociales alrededor del eje “trabajo y ciudadanía”.

Palabras clave: Investigación-acción- Escuela Primaria- Ciudadanía- Trabajo- Experiencias didácticas.

INTRODUCCIÓN

Cómo surgió la experiencia

En la línea de investigación sobre el currículum de formación ética y ciudadana en la educación primaria que desarrolla el equipo, el objeto de estudio durante los últimos años fueron los discursos acerca de asuntos de racionalidad práctica cuyo conocimiento es de fundamental relevancia para la comprensión del mundo, tales como ciudadanía, democracia, derechos, sociedad, pertenencia, comunidad y estado nacional. La investigación que refiere el presente artículo partió de los resultados del proyecto de investigación bianual (2009-2011): “Ciudadanía, trabajo y conflicto: los discursos escolares frente a la desigualdad social y la precariedad laboral”, cuyo objeto fue conocer los saberes sobre la sociedad que circulan en la escuela, específicamente qué herramientas teórico-prácticas se brinda a los educandos para

³⁴ Director; Delia Albarracín; Equipo: María Cecilia Tosoni, Patricia Chantefort, Paola Rovello, Margarita Guerrero, Valeria Martín Tello, Blanca Azul Méndez, Viviana Burad.

enfrentar problemas del mundo actual tales como la desocupación, la precariedad laboral, la explotación infantil, la desigualdad de las condiciones laborales y si se vincula la resolución de estos problemas a los derechos, al ejercicio de la democracia y a la participación ciudadana. La focalización sobre *el trabajo* tuvo como propósito indagar si se vincula el contenido “trabajo” con el de pertenencia de la ciudadanía a una comunidad sociopolítica nacional en tanto ámbito de demanda de derechos (Albarracín, 2007) y con los conflictos sociales que se agudizaron con los cambios en el mundo del trabajo ocurridos en el último cuarto del siglo XX y que en nuestro país generaron una severa crisis social a partir de la gestión del estado en la década del noventa.

Los resultados obtenidos en relación con el análisis del discurso de directivos y docentes de una escuela urbano-marginal de la provincia de Mendoza³⁵ permitieron comprobar la falta de conocimientos de directivos y docentes acerca de los cambios producidos en el mundo del trabajo. En las entrevistas, se repetía la concepción del trabajo como empleo remunerado del cual dependen los derechos sociales, propia de una etapa de desarrollo que declinó en los años setenta del pasado siglo. En lo expresado por los docentes el problema de la desocupación no apareció vinculado con las estrategias de la globalización económico-financiera por abaratar la mano de obra. Desprovistas de una explicación histórico-crítica, las opiniones de los docentes denotaban un sentido común que naturaliza la desigualdad y entiende la falta de un trabajo digno como una fatalidad, como una consecuencia de elecciones personales erradas. Las políticas sociales que apuntan a subsanar la situación en que cayeron gran cantidad de argentinos como consecuencia del cierre de fuentes de trabajo al perder derechos básicos que anteriormente venían de la mano del trabajo estable son vistas solo como políticas clientelares. Se cuestionan medidas como la asignación familiar por hijo a quienes carecen de un empleo formal sosteniendo que llevan a la pérdida de la cultura del trabajo.

Estos datos se recogieron en una escuela que se encuentra en situación de mediana gravedad social respecto de otras. Al deliberar entre los miembros del equipo sobre qué tipo de devolución de los resultados podríamos realizar a la institución surgió la idea de aportar a la construcción de estrategias didácticas para la enseñanza del “trabajo”, tema obligatorio del curriculum de ciencias sociales muy vinculado a la formación ético cívica. Decidimos entonces volcar nuestros esfuerzos en un proceso de investigación-acción que incidiera en su praxis educativa. Nos propusimos conformar una comunidad de indagación entre docentes investigadores universitarios y docentes de nivel primario de dicha escuela, para abordar los temas y problemas sobre los cuales habíamos hallado falencias y construir, conjuntamente, experiencias didácticas

³⁵ El análisis del discurso sobre trabajo y ciudadanía incluyó el análisis de los manuales mayormente utilizados en nuestras escuelas. Pero hacemos referencia solo a las entrevistas porque fue la mirada de los docentes y directivos sobre estos temas, construida desde el sentido común más que desde el conocimiento de las disciplinas de referencia, lo que nos movió a llevar a cabo una investigación participativa.

sobre ciudadanía, trabajo y conflicto que constituyeran un aprendizaje significativo para los niños.

El objetivo general en esta nueva etapa fue: *Conocer la tematización de la relación entre trabajo y derechos ciudadanos en el marco de la transformación del mundo del trabajo a través de experiencias didácticas en escuelas de contextos urbano marginales.*

Los objetivos específicos enunciados fueron:

- a) Constituir una comunidad de investigación entre docentes universitarios y docentes de educación primaria.
- b) Indagar en documentos oficiales los planes sociales vigentes y revisar bibliografía sobre su impacto en el mundo del trabajo en la Argentina.
- c) Diagnosticar las cosmovisiones respecto del trabajo de los diferentes actores sociales: los propios docentes, padres, organizaciones barriales, comerciantes de la zona, entre otros.
- d) Fundamentar y diseñar diferentes estrategias didácticas para abordar el tema controvertido del trabajo en vinculación con los derechos ciudadanos en la sociedad actual.
- e) Analizar los diferentes registros de las experiencias didácticas y los debates producidos.

Partimos de las siguientes hipótesis:

- a) La investigación conjunta entre docentes primarios y universitarios sobre la problemática del trabajo actual y sobre las políticas sociales que reivindican derechos ciudadanos posibilita el reconocimiento de la complejidad de la realidad social que viven los alumnos.
- b) El conocimiento de las opiniones de los diferentes actores sociales permite el diseño de experiencias didácticas contextualizadas en lugar de la transmisión de un conocimiento abstracto.
- c) La comprensión de las transformaciones en el mundo del trabajo en la Argentina permite diseñar y llevar adelante experiencias didácticas en las que la relación trabajo-derechos ciudadanos se aborde como un aprendizaje significativo.

1. Marco teórico

En la actualidad, la problemática del trabajo en el mundo global está signada por políticas neoliberales que atentan contra el pleno empleo y que favorecen el desempleo estructural, la flexibilización y la precarización del trabajo. Esta situación es consecuencia de la profundización de la lógica de acumulación del capital financiero, proceso iniciado en los años setenta y que, a partir del consenso de M. Thatcher y R.

Reagan de fines de los ochenta, procura imponerse en todo el mundo. La hegemonía de reglas de juego basadas en la competitividad implicó la apertura a la importación de productos manufacturados de todo tipo y el quiebre de la cohesión social basada en el trabajo. En el caso de nuestro país, la aplicación del plan económico de convertibilidad en la década de los noventa impulsó la inversión en bienes de capital y la reconversión tecnológica. En teoría, a través del trabajo satisfacemos necesidades, nos integramos en la sociedad y, consustancialmente con el trabajo, se nos garantizan otros derechos. Esta situación, que en algún momento fue realidad en muchos países, convalidó el trabajo como un factor identificador, agrupador, unificador, integrador de una fuerza social, productor de lazos sociales, dotador de sentido. En todos estos sentidos ha perdido fuerza. Hoy actúa como unificador, pero, también y crecientemente, como elemento divisor (Chantefort, 2010), lo que ha puesto en duda su centralidad como actividad humana en lo individual y también en lo social.

En la Argentina, a partir de los procesos de exclusión social de la década del 90 (Svampa, 2005) se conformó: *“una ciudadanía excluida tanto de derechos fundamentales civiles y económicos (carencia de contrato laboral), como de los derechos sociales que vienen añadidos a ellos (salario familiar, vacaciones pagas, jubilación, obra social)”* (Albarracín, 2010). Esta situación laboral precaria implicó una ciudadanía limitada, precarizada en sus derechos. Así, en la Argentina, durante la década de los '90 el trabajo como forma de integración social se desvaneció junto con los derechos que estaban adheridos a él. En un contexto de precariedad y flexibilidad laboral, los derechos sociales anclados en los del trabajador pasaron a ser privilegios de quienes podían mantenerse en un empleo.

El proceso actual ligado a la precariedad nos muestra que las trayectorias laborales (individuales y colectivas) están cada vez más alejadas de una condición de unión estable y segura y sí, en cambio, refuerzan el proceso de vulnerabilidad que evidencia la fragilidad de la integración al acentuarse las condiciones que promueven una inserción precaria en el mundo laboral. Este panorama nos lleva a preguntarnos qué ocurre con la noción y la realidad de la ciudadanía social si el trabajo pierde su centralidad. La figura del trabajador, que antes había adquirido su reconocimiento social bajo el status de ciudadano con derechos civiles, políticos y sociales, hoy se vuelve un ciudadano precario al no encontrar un límite a su incertidumbre y a su inseguridad. Esta condición de precariedad remite a la ausencia de oportunidades para el desarrollo integral y participativo de un individuo. La deficiente participación ciudadana se corresponde con una situación general de necesidad. La ausencia de políticas sociales orientadas a garantizar una seguridad ciudadana ante los riesgos de desempleo, de enfermedad o de vejez genera esa inestabilidad, producto de la desintegración social. Entonces, el concepto de ciudadanía precaria no se reduce exclusivamente a las carencias materiales sino a la falta de unificación que se vincula estrechamente con la consolidación de una ciudadanía plena. En este momento, al

evaporarse los soportes institucionales de la conformación social se evapora, también, la identidad entre las categorías de trabajo y de ciudadanía (Chantefort, 2010).

La problemática del trabajo tal como hoy se nos hace patente requiere, también, nuevas reflexiones, especialmente teniendo en cuenta la práctica de la educación que, tradicionalmente, preparaba para la inserción en un mundo del trabajo que hoy presenta otras características, interrogantes y desafíos (Chantefort, 2010). Históricamente, en la Argentina el estudiar constituía una garantía de ascenso social y de empleo mejor remunerado. Estudiar garantizaba una mejor posición social, ser alguien, a partir de un empleo. Sin embargo, en la actualidad no parece tan claro el camino (Tosoni, 2010).

En nuestro contexto, la desocupación afecta tanto a profesionales como a mano de obra no calificada. Por otro lado, la vigencia del patrón de acumulación basado en la renta financiera provocó una desvalorización en términos reales de los salarios y una polarización social que desmiente las posibilidades de ascenso social basadas en los logros académicos. Dada la complejidad del mundo actual, conseguir un empleo no implica sencillamente que garantice derechos y posibilite el ascenso social, ya que, o no se consigue el deseado empleo, o, de conseguirse, las condiciones laborales implican una subestimación de la persona (Abal Medina 2005, p. 40). Ser alguien significa, para nosotros hoy, comprender lo que nos pasa, pensar autónomamente para analizar en qué condiciones trabajamos. La educación debe contribuir a conocer la realidad laboral en toda su conflictividad (Tosoni, 2010).

2. Diseño metodológico

El enfoque dialéctico del diseño de la investigación-acción apuntó a ampliar el conocimiento sobre las transformaciones en el mundo del trabajo con vistas a incidir en una praxis educativa de la ciudadanía en el segundo ciclo de primaria, generando procesos de reflexión con los diferentes docentes de la escuela elegida. Buscamos, pues, obtener conocimiento construido colectivamente sobre trabajo, ciudadanía, derechos, democracia, a partir de la conformación de una comunidad de indagación que propusiera diferentes estrategias didácticas para alcanzar un aprendizaje significativo sobre esos conceptos, para los niños de segundo ciclo de una escuela urbano-marginal.

Nos decidimos por la estrategia de investigación- acción con plena conciencia de la difícil misión de incidir en las prácticas, atravesar el sentido común del sistema educativo y preguntar por lo naturalizado. Nuestra intención era construir procesos de reflexión en los que el docente pudiera, a su vez, construir saberes con los niños concibiendo a estos como sujetos de experiencias y prácticas capaces de interactuar con los contenidos curriculares establecidos, en aras de conocer los procesos en que nos hallamos involucrados, explicarlos en sus múltiples causas y formarse como sujetos políticos.

A continuación, relataremos brevemente el trabajo de investigación-acción desarrollado por el equipo de investigación en conjunto con directivos y docentes de la institución.

En una primera etapa, se formalizaron los acuerdos institucionales. Se realizaron reuniones de la directora del Proyecto con los responsables de la Dirección y Vicedirección de la institución escolar en octubre de 2011 para realizar una devolución del análisis de entrevistas realizadas en 2010. Esto permitió tener un diagnóstico más detallado de la escuela y llevó a que los directivos y los miembros del equipo de investigación valoraran la oportunidad de transitar una experiencia donde se articularan las áreas curriculares.

Un segundo momento del proceso de investigación-acción fue la participación en la primera jornada institucional del año 2012, donde se presentaron los objetivos del proyecto a los docentes. Nuestra intención fue compartir con directivos y docentes una práctica de Filosofía con Niños donde se experimentaran los conocimientos del área de humanidades en su específica complejidad y se viera la importancia de la argumentación y la fundamentación de los saberes. La actividad consistió en la presentación de una tabla:

Tabla 1

ENUNCIADOS	CREO [A]	ME PARECE [B]	ESTOY SEGURO [C]
1) Está bien que los desocupados reclamen a los grupos empresarios multinacionales por la falta de trabajo, porque el trabajo es un derecho.			
2) Está muy bien que los empleados públicos de salud contratados pasen a planta.			
3) Trabajo es un término trisílabo y se escribe con 'b'.			
4) Cuando los chicos de esta escuela egresen al menos van a saber leer y escribir bien.			
5) Cuando los chicos de esta escuela egresen van a estar capacitados para luchar por su derecho al trabajo.			
6) Es justo que un empresario al que le resulta más redituable levantar su empresa e irse a otro país lo haga.			
7) Es injusto que una chica joven se embarace para conseguir una AUH.			

8) Tenemos representantes en el Congreso que nos asegurarán el derecho al trabajo			
9) Este es el año del trabajo decente			
10) La actual crisis de Grecia fortalecerá la democracia en ese país			

La idea de la actividad era poner en evidencia la conflictividad en diversos aspectos, desde problematizar el significado de esos tres verbos hasta advertir la necesidad de conocimientos para poder fundamentar cada una de estas afirmaciones. Cabe señalar que los enunciados se armaron a partir de información obtenida en el diagnóstico: en algunos casos, opiniones de los docentes en forma casi literal; en otros, frases que reflejan sentidos captados en las entrevistas, mientras que otros enunciaban sentidos opuestos a los que mayormente ellos expresaron.

Llegado el momento de trabajar junto con las docentes de quinto, sexto y séptimo año durante la preparación de sus diagnósticos y planificaciones, nos encontramos con la dificultad de que algunos cargos docentes no estaban cubiertos, situación que se regularizó a dos meses del comienzo del ciclo lectivo. Una vez estabilizada la planta docente, las investigadoras llevaron a cabo un acompañamiento a los docentes en la formulación de actividades para vincular los contenidos de ciudadanía y trabajo con los de las otras áreas.

Se realizaron visitas periódicas a la escuela para intercambiar puntos de vista sobre formas de abordar el tema y sugerir materiales para el trabajo en aula. Se entregaron materiales de apoyo para el desarrollo de temas de Ciencias Sociales y, también, textos informativos sobre cuestiones emergentes que podían servir de motivación para abordar temas de trabajo, democracia, derechos y ciudadanía. Esta tarea se llevó a cabo en encuentros personales, en horarios establecidos en la escuela y vía virtual a través de intercambios de correos electrónicos y mediante comunicaciones telefónicas. La implementación de las estrategias didácticas co-construidas fue llevada a cabo por las docentes responsables de Ciencias Sociales y Lengua. Los registros principales son las planificaciones que llegaron a concretar las docentes y las actividades en los cuadernos.

Las reuniones con el equipo directivo, la participación en las Jornadas Institucionales y las posteriores reuniones con los docentes de quinto, sexto y séptimo años permitieron al equipo de investigación conocer sus cosmovisiones respecto del trabajo. Los encuentros semanales de los miembros del equipo de investigación para el seguimiento de las planificaciones trimestrales permitieron realizar sugerencias de actividades que recabaran opiniones de padres sobre estos temas.

En el segundo año (desde noviembre de 2012 hasta octubre de 2013), las fases de reflexión y acción del proceso de investigación se alternaron de manera más fluida.

Se realizó la revisión de contenidos de las planificaciones para la inclusión de recursos didácticos específicos sobre temas como trabajo, derechos, democracia y participación ciudadana, entre otros, y se propusieron actividades de manuales como punto de partida para la relación del tema *trabajo* con los procesos económicos, los derechos, la democracia y para el diseño de estrategias didácticas donde el tema del trabajo se abordara en vinculación con los derechos ciudadanos en la sociedad actual.

Como actividades especiales desarrolladas podemos destacar la preparación (entre la investigadora Albarracín y las docentes de 6^{to} y 7^{mo} años) de dos actividades en forma conjunta entre las docentes responsables de las áreas de Lengua y Ciencias Sociales en sexto y séptimo años. La primera incluyó una visita de dos miembros del INADI y el desarrollo de una clase sobre “discriminación y trabajo”. La segunda consistió en la preparación de una clase coordinada por la Directora del proyecto sobre la base de la metodología de Filosofía con Niños donde se utilizaron dos cortos videos como recurso a partir del cual los niños formularan preguntas abiertas desde sus propios intereses. El diálogo a partir de las preguntas permitió que se articularan los temas trabajados previamente por la docente en 6^{to} y 7^{mo} años con problemas de la globalización económica actual.

Como actividad con repercusión institucional, podemos destacar la jornada sobre el 25 de mayo con referencia a los 30 años de democracia en la Argentina, donde la docente de 5^{to} incluyó la problemática del trabajo en el material para reflexionar junto con padres y alumnos de 4^{to} y 5^{to} años, lo que permitió revalorizar la problemática del trabajo como clave en el ejercicio ciudadano. En la misma jornada, las docentes de 6^{to} y 7^{mo} años coordinaron una reunión en el salón de actos a la cual asistieron algunos padres y un supervisor de Educación Física. Los recursos propuestos por las docentes reflejaron la introducción de nuevas miradas sobre la ciudadanía y el compromiso con la democracia.

El análisis de los diferentes registros de las experiencias didácticas y debates producidos se llevó a cabo mediante el intercambio de opiniones sobre las experiencias didácticas entre las docentes responsables de quinto, sexto y séptimo años y las investigadoras y consistió en la revisión de diversas actividades, tanto de aquellas que se desarrollaron en los cuadernos como de las producciones grupales de los alumnos y las actividades que desarrollaron los miembros del equipo de investigación en la escuela, tales como la visita que se coordinó con miembros del INADI, la participación en tres clases cuyas temáticas versaron sobre “discriminación y trabajo”, “la democracia en Grecia clásica y en la actualidad”, “el trabajo en relación con el modelo agroexportador” y la experiencia de filosofía con niños realizada con alumnos de sexto y séptimos años. Además, se intercambiaron opiniones sobre la redacción de la Revista de la escuela, cuyo cuarto número del año 2012 estuvo coordinado por la docente reemplazante de Lengua y Ciencias Sociales que trabajó en nuestro proyecto y en cuyo quinto número participaron estudiantes de sexto año tomando como eje el bicentenario de la Asamblea del año XIII.

La triangulación consistió en la validación que los propios docentes responsables del área de ciencias sociales del segundo ciclo realizaron de la investigación acción llevada a cabo, la cual se fue mostrando en las modificaciones que realizaron de las planificaciones, en los avances en los procesos de reflexión motivados por los contenidos *ciudadanía, trabajo y conflicto* y en el impacto de los mismos en sus propias prácticas. Por otro lado, la confrontación de toda la experiencia con marcos referenciales de comprensión de las prácticas educativas desde la perspectiva de la formación ético-cívica permitió nuevas reflexiones que dieron lugar a las producciones de ponencias y artículos de los distintos miembros del equipo.

En tanto proceso de investigación-acción en una institución del sistema educativo formal, el proceso presentó las dificultades y obstáculos propios de una intervención que pretende transformar la formación cívica implícita en la cultura escolar tradicional a través de la colaboración en las prácticas de enseñanza de los docentes sobre los contenidos trabajo, derechos y ciudadanía. Sin embargo, cabe mencionar algunos aspectos como dificultades mayores que vemos repetirse en varias escuelas:

- Problemas en la cobertura de cargos, especialmente del segundo ciclo de educación primaria en la ciudad de Mendoza. En la escuela seleccionada esto se tradujo en la cobertura tardía de los cargos docentes vacantes en segundo ciclo durante el primer año, que fueran tomados por estudiantes o docentes recibidas.
- Los tiempos destinados a la preparación de las clases de Ciencias Sociales son totalmente insuficientes. Para la cultura escolar predominante esta área ocupa un lugar secundario frente a Matemática y Lengua, rasgo que es difícil de superar a pesar de las sugerencias de trabajar contenidos de los ejes de ciencias sociales al desarrollar estas áreas. Esto repercutió en el proceso de articulación entre las áreas y los tiempos para pensar en innovaciones curriculares.
- “Espectacularización” de temáticas introducidas como necesarias desde el ámbito gubernamental (el cuidado del agua, el Bulling), lo que dificulta su vinculación con contenidos curriculares y situaciones escolares.

3. Resultados

El proceso de investigación-acción implicó tres fases: la de acomodamiento a la rutina de una escuela primaria hoy, con sus contingencias y su necesidad de tomar decisiones que le permitan recorrer el ciclo lectivo; la de concreción de algunas acciones y la de reflexión sobre el proceso y las líneas de acción que se desprenden de lo realizado.

El proceso permitió conformar, entre los investigadores de nuestro equipo y parte de los docentes de la escuela seleccionada, un grupo de trabajo aunado por el interés de

resignificar las prácticas educativas de Ciencias Sociales alrededor del eje “Trabajo y ciudadanía”. Si bien la planta docente tuvo muchas fluctuaciones durante el año 2012 debido a la gran movilidad del sistema educativo (concursos directivos, titularización de cargos docentes, licencias en los cargos titulares por diversos motivos, cambios de funciones, enfermedades, licencias por maternidad, etc.), hubo mayor estabilidad en el equipo directivo: la vice-directora con la que trabajamos el primer año tomó cargo en otra escuela y su lugar fue ocupado una docente de la planta estable que se había involucrado en la investigación desde su trabajo como docente recuperadora.

El objetivo de constituir una comunidad de investigación, entre el equipo de investigación y los docentes de la escuela, implicó llevar a cabo fases de intercambio de opiniones y de reflexión sobre las planificaciones áulicas. Desde la dirección del proyecto mantuvimos algunas reuniones con las autoridades para realizar una devolución de las actividades realizadas y acordar la continuación de nuestro vínculo con la escuela a través de un proceso de investigación-acción.

Un primer logro en el contexto escolar específico fue la participación de miembros del equipo de investigación en la Jornada Institucional del 8 de noviembre de 2011 para dar a conocer los objetivos del proyecto. Nuestra intención fue compartir con directivos y docentes una práctica de Filosofía con Niños donde se experimentaran los conocimientos del área de humanidades en su específica complejidad y se viera la importancia de la argumentación y la fundamentación de los saberes.

La realización de este encuentro, y las posteriores visitas semanales o quincenales para el trabajo con los docentes, nos permitió apreciar la forma más eficaz de vinculación con los docentes desde el propósito de incidir en las prácticas y alcanzar mayor conocimiento de la crisis del sistema educativo formal obligatorio y su impacto en el déficit de formación de los educandos como ciudadanos conocedores de los fines que tienen para la sociedad las decisiones económico-políticas.

CONCLUSIONES

Los procesos de investigación, llevados a cabo en la última etapa, nos permitieron conocer en la cotidianeidad de la vida escolar, cómo sobrellevan directores, docentes y niños las situaciones conflictivas propias de las tensiones y contradicciones del contexto histórico-social actual. La participación con los docentes del segundo ciclo en la elaboración de estrategias didácticas sobre trabajo y ciudadanía nos puso en contacto con un marco institucional y curricular que regula los conocimientos y las prácticas poniendo límites a toda innovación donde los aprendizajes significativos se refieran al conocimiento del mundo que les toca vivir a los niños.

Al buscar la implementación de estrategias didácticas que permitan comprender la vinculación de la ciudadanía con el derecho al trabajo nos encontramos con saberes de los niños, de los manuales de texto y de las docentes acerca de la realidad social. Lo que ocurre es que esos saberes no se ponen en discusión, no se argumentan ni

se reflexionan para ampliar el conocimiento. Las estrategias didácticas que implican aprendizajes significativos se ven limitadas en su potencialidad formativa por la fragmentación de los contenidos de Ciencias Sociales y por su reducido espacio en el currículum. Así, en relación con el trabajo, en los docentes y directivos persiste un imaginario según el cual el mérito educativo es el mejor criterio para la redistribución de bienes y el acceso a mejores trabajos. Pero, al mismo tiempo, han incorporado en su discurso “la formación de competencias de empleabilidad, que son aquellas disposiciones requeridas para funcionar eficazmente en economías que cambian rápidamente y se hallan sujetas a una fuerte presión competitiva” (Grinberg, 2008). Ser competente es volverse mercancía atractiva en el mercado de empleo y, al parecer, la escuela tiene que propiciar, potenciar y orientar su consecución, convertir los niños en “buscadores de empleo” en constante movimiento, con voluntad de cambio y atentos a los nuevos tiempos: “Hay que prepararse para cualquier trabajo o, lo es que lo mismo, para ninguno”. Sin embargo, no podríamos no prepararnos porque sería abandonar al inicio esa carrera con pocas posibilidades de ganar. A pesar de que se sabe que los trabajos serán siempre escasos, se concentran en las escuelas expectativas sociales que no encuentran otros canales. La expectativa individual es que asistir a la escuela es una posibilidad o, mejor aún, la única forma de no quedar fuera de este sistema. O quizás, meramente, el espacio para contener durante un tiempo.

Nuestra finalidad de trabajar con los docentes en la elaboración de nuevas estrategias didácticas se encontró con un marco institucional cuyas regulaciones ponen límites, difíciles de sortear, a una innovación curricular centrada en aprendizajes acerca del mundo que les toca vivir. Así, nuestra intención de articular en el currículum institucional los contenidos de las áreas curriculares más exigidas a la escuela (Lengua y Matemática) con aprendizajes establecidos como prioritarios en Ciencias Sociales, como el trabajo y los cambios en el mundo laboral, se vio dificultada por una cultura escolar que responde a las prescripciones del gobierno escolar sin insertarlas en una práctica educativa propia. Ciertos temas que se imponen desde la administración de gobierno como “cuidado del agua” o “bulling” son entendidos en la escuela como algo que se debe abordar aparte porque así lo indica la DGE o, en todo caso, ligado a Lengua, dejando de lado procesos didácticos propios en relación con las Ciencias Sociales o reduciendo esta área a las efemérides. El aprendizaje de los contenidos de los ejes de Ciencias Sociales y su aporte a la formación cívica queda eclipsado frente a una lógica de espectacularización y exhibición de organismos estatales u organizaciones de la sociedad civil que llegan con nuevos temas a la escuela, desvinculados del currículum institucional.

Otra reflexión motivada por nuestro trabajo de investigación-acción destaca el predominio de una comprensión del ciudadano y los derechos como un gerenciamiento personal que no problematiza los estrechos límites donde cada uno decide, marcados

por un contexto social donde los cambios se hallan bajo la presión de la competitividad de la actividad económico-financiera.

Si bien prevalece un imaginario según el cual la educación es el único camino posible para acceder a empleos o trabajos mejor remunerados, la enseñanza se reduce a prepararse mejor para enfrentar desafíos inciertos. La vinculación del problema del trabajo con el ejercicio de una ciudadanía competente y conocedora de los conflictos del mundo actual, dinamiza y carga de sentido el aprendizaje de los niños e, incluso, es valorado por docentes y directivos pero no se amplía, ni se profundiza. Mientras tanto, se percibe en la escuela formas de resistencia a las decisiones gubernamentales respecto a las formas de calificación, el cumplimiento de un número mínimo de días de clases y los permanentes requerimientos de la administración. Se deja ver un docente desgastado cuyo cuerpo es el que en muchos casos habla, expresándose a través de enfermedades, problemas en las cuerdas vocales y ausencias reiteradas o licencias prolongadas. Del lado de los niños, se observa falta de interés por los contenidos más exigidos desde el curriculum oficial y, en cambio, entusiasmo al abordar contenidos como el trabajo y los derechos y vincularlos con situaciones del contexto social.

Como docentes universitarios nos preocupa cómo contribuir a la interpelación de este “orden moral policial” (Heler, 2009) de la institución escolar para que docentes y directivos descubran en la “dimensión ético política” de la educación como una clave de su rol profesional; de modo que puedan resignificar su tarea para escapar del desinterés, la rutina y puedan enfrentar críticamente las imposiciones gubernamentales regidas por imperativos de control social más que educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Abal Medina, P. (2005). *Condiciones de trabajo y representación sindical, un estudio de caso en una empresa supermercadista*. Recuperado de www.oit.org.ar/documentos/medina_informe_final.pdf
- Albarracín, D. (2007). Integración y pertenencia: por una ciudadanía “insistencial”. En *Políticas de la diversidad y políticas de la integración*. Actas del VII Congreso Argentino de estudios históricos e integración cultural. Salta: UNSA.
- Albarracín, D. (2010). Trabajo y Necesidades: ¿qué reivindican los sujetos ante la precarización laboral? En *La travesía de la libertad ante el Bicentenario*. Actas del IV Congreso Interoceánico, UNCuyo, Mendoza.
- Chantefort, P. (2009). Metamorfosis del trabajo e indignidad del hombre. En: J. Wester et al. (Eds.). *Dignidad del hombre y dignidad de los pueblos en un mundo global*. Río Cuarto: Icala.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Heler, M. (2009). El conflicto entre el orden moral-policial y la dimensión ético-política. En *Conflictividad*. Actas de Jornadas Nacionales de Ética. Buenos Aires: UCES.
- Svampa, M. (2005). Ciudadanía, Estado y globalización. Una mirada desde la Argentina contemporánea. En J. Nun, (Comp.) *Debates de Mayo. Nación, cultura y política*. Buenos Aires: Gedisa.
- Tosoni, M.C. (2010). Sobre vagos y héroes: ¿es posible hablar de una “cultura del trabajo” en una sociedad desigual? En Wester-Loyo-Celi (Eds.) *Cultura y desarrollo integral*. Río Cuarto: Icala.

Resumen

El propósito que se persiguió a través del presente proyecto fue el de caracterizar las estrategias didáctico-pedagógicas mediante las cuales el docente de Nivel Inicial de salas de 4 y 5 años en Jardines de Infantes anexos del departamento de Godoy Cruz, Mendoza, hace uso de la *textura lúdica* durante el desarrollo de cada momento de la situación de clase. A fines del siglo XIX, se sientan las bases de la educación para niños menores de seis (6) años siguiendo las ideas froebelianas, se organizan los primeros Jardines de Infantes y se diseñan materiales y propuestas donde el juego y el desarrollo de la creatividad constituyeron los principios fundantes de la enseñanza del nivel. Los docentes hoy deben concebir la educación como actividad práctica que supone una construcción metodológica que implica tomar decisiones a partir del análisis de situaciones reales y complejas. Las líneas de continuidad que estimulan un proceso de transformación de las prácticas cotidianas, específicas del Nivel Inicial, están contenidas en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, que afirman que el juego en el Nivel Inicial orienta la acción educativa en sus distintos formatos que van de la mano de los lenguajes expresivos: Artes Visuales y Lenguaje Musical. La investigación fue de tipo exploratoria descriptiva. La observación directa no participante y la entrevista abierta fueron las técnicas empleadas para la recolección de datos. La identificación de los analizadores llevó a la determinación de categorías teóricas que contribuyeron al análisis e interpretación de la realidad en estudio. El objetivo de transferencia consistió en instancias de reflexión interactiva con directivos y docentes.

Palabras claves: Lenguajes expresivos- Reflexión interactiva- estrategias didácticas- Aprendizajes prioritarios.

INTRODUCCIÓN

Difícilmente se encuentren documentos de Pedagogía referidos a la educación de las infancias en los que no se mencionen el juego y el arte como ejes básicos del currículo.

Estos núcleos básicos comparten varios elementos que resultan claves para la educación infantil: parten de la curiosidad y su práctica la acrecienta; paralelamente, son instrumentos para interpretar la realidad y compartir significados: “constituyen un vehículo original -en cada uno y a la vez en todos los humanos- de diálogo entre la vida interior y la comunidad a la que se pertenece” (Sarlé y Arnaiz, 2009 p.91).

A través del presente trabajo, se persiguió el propósito de caracterizar las estrategias didáctico -pedagógicas mediante las cuales el docente de Nivel Inicial de salas de 4 y 5 años en Jardines de Infantes anexos del departamento de Godoy Cruz, Mendoza,

hace uso de la *textura lúdica* durante el desarrollo de cada momento de la situación de clase.

El supuesto planteado fue que las estrategias propias del nivel son: la observación, la exploración y la manipulación de objetos y materiales, las que son circunscritas a algunos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje y con un desarrollo rutinario de actividades y juego libre en momentos inertes.

Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), texto vinculante que oficia de referencia y marco para todas las jurisdicciones, contienen las líneas de continuidad que estimulan un proceso de transformación de las prácticas cotidianas, específicas del Nivel Inicial. En ellos, se afirma que el juego en el Nivel inicial orienta la acción educativa promoviendo la interacción entre lo individual y lo social, entre lo subjetivo y lo objetivado[...] Desde la perspectiva de la enseñanza, es importante su presencia en las actividades del Jardín a través de sus distintos formatos: juego simbólico o dramático, juegos tradicionales, juegos de construcción, juegos matemáticos y otros, que se desarrollan en el espacio de la sala y en espacios abiertos (NAP, 2004, p.13).

Asimismo, de acuerdo con los lineamientos del INFOD: “[...] se considera a los lenguajes expresivos no verbales como uno de los pilares fundamentales en la formación docente para la Educación Inicial, dada la importancia que cobran tanto para los maestros como para los niños en sus primeros años de vida, en tanto favorecen la expresión, la comunicación y construyen cultura (INFOD, 2009). Dentro de este encuadre, se recupera la categoría de la “textura lúdica” de Sarlé [...]” que les da a las salas de jardín un aspecto particular, envuelve e involucra a toda la escuela infantil. Así, la vida cotidiana del Jardín de Infantes y las prácticas de enseñanza están teñidas o conformadas sobre la base de ciertas características lúdicas como el grado de libertad en los movimientos, la distribución de los objetos y los niños, el humor o el chiste, el suspenso en los tonos de voz, la búsqueda por mantener constante el interés y la motivación de los niños. Esto involucra diferentes actividades donde aparece el juego en la vida cotidiana del jardín, la atmósfera que se crea en la organización del ambiente y la vinculación que se establece entre los diferentes actores de la situación didáctica.

A pesar de las diferencias curriculares, todas las salas guardan entre sí cierto parecido de familia, en las salas existe una suerte de ambiente juguetón que tiñe las actividades y define una cierta cultura. En las escuelas infantiles todo (espacios interiores y exteriores, materiales y muebles) parece estar dispuesto de manera tal de favorecer dicho ambiente y todos (niños y adultos) utilizan el juego como medio para vincularse y responder a las demandas del contexto.

En las escuelas infantiles el espacio está organizado de tal manera que, aun sin saber lo que sucede en su interior, un observador externo puede asociar el juego con lo que allí ve. Móviles e imágenes coloridas en las paredes, muebles adaptados a niños pequeños, profusión de colores y luces todo parece conformar un espacio ideal.

Esta estructuración del espacio y los objetos, diseñada originalmente por María Montessori, tiene como objeto pedagógico lograr que los niños puedan moverse con libertad y responsabilidad. La ambientación, la disposición de los colores y los adornos expresan la opción curricular y también una concepción de infancia. Expresan la apuesta por generar un ambiente alfabetizador y que favorezca el juego, la exploración, la curiosidad, la interacción social, la imaginación, y la creatividad. Asimismo los caracteriza, a diferencia de otros niveles de escolaridad, que los patios o sectores al aire libre cuentan con una serie de trepadoras y juegos.

El enfoque en el que las autoras se posicionaron para realizar esta investigación fue interpretativo simbólico. El significado de los actores, desde esta posición, se convierte en el foco prioritario de la investigación y se entienden los fenómenos sociales como “textos”, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la auto-interpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y espacial ocupa una posición central. Es por ello que durante el proceso de recolección de datos se utilizó la triangulación de técnicas: la observación directa, no participante, y la entrevista libre, en una muestra de 25 jardines anexos con diversidad económica-social, del departamento de Godoy Cruz, Mendoza. En el tratamiento del dato se tuvieron en cuenta, como sostiene María Berteley Busquets:

[...] los criterios básicos de los abordajes cualitativos: Saber cómo desagregar, clasificar y ordenar la información; distinguir los marcos interpretativos del investigador y del informante; definir los códigos que facilitan el manejo de los datos y garantizar la construcción paulatina del objeto de estudio (Busquets,2000:52).

A través del proceso se pudo concluir que la observación no está suficientemente orientada por las docentes con fines pedagógicos y, a la vez, se brindan pocas oportunidades para que los niños seleccionen, manipulen y exploren objetos en las propuestas didáctico- pedagógicas durante las jornadas escolares observadas. Por otra parte, es muy escaso el desarrollo de propuestas de exposición de producciones realizadas por los niños y de actividades de apreciación de las mismas. Estas constituyen un eje fundamental en la educación inicial, en la que la implementación de los lenguajes expresivos cumple un rol protagónico. .

En relación con el juego, se observó que los juegos libres en la sala generalmente son un recurso que utiliza el maestro para realizar otra tarea, bien sea administrativa o la preparación del material. Los juegos al aire libre están condicionados por la variedad y calidad de los mismos. Los niños se agrupan de acuerdo con los intereses que los convocan en torno a estos juegos, planean conjuntamente, elaboran reglas, establecen alianzas y garantizan el hecho de jugar. Los docentes intervienen en calidad de observadores o mediadores en caso de conflictos.

1. Encuadre o marco teórico

La Didáctica de la Educación Inicial es un área disciplinar que posee especificidad en relación con el nivel, en tanto que se define desde la singularidad de los sujetos que lo integran. Los primeros principios o pilares incluyen la centralidad del juego, considerado por la Ley de Educación Nacional 26.206 como un contenido escolar, que se enseña y que presenta alto valor cultural. Los primeros principios o pilares responden a la pregunta de la agenda clásica ¿qué enseñar? Ofrecen criterios y orientaciones acerca de cómo seleccionar y organizar los contenidos de la enseñanza” (Soto y Violante, 2011, p.4). Los otros pilares proporcionan criterios para definir espacios, tiempos, materiales, diferentes tipos de actividades, protagonismo del niño, modos de participación docente, entre otras dimensiones (Soto, 2011). Tal vez sea conveniente señalar que contenido y juego no son antitéticos, sino que se presentan enlazados en las propuestas áulicas, sin “ludificar” falsamente la enseñanza ni despersonalizar la esencia del juego, sino ofreciendo propuestas “con distinto grado de potencialidad lúdica” (Harf, Pastorino, Sarlé et al., 1997). Comprender la idea de enseñar y aprender en “clave lúdica” (Sarlé, 2008) significa reconocer que hay juegos que brindan oportunidades de construcción de conocimientos, al igual que lo hacen otras actividades que no lo son. Incluye recuperar las situaciones legítimamente lúdicas para ponerlas en el escenario escolar ocupando un tiempo protagónico y permite reconocer y analizar los contenidos que se encuentran comprometidos cuando se enseñan verdaderos juegos (Soto, 2011). Dentro de este marco, enseñar arte en el nivel a través de un trabajo sistemático, paciente y comprometido, permite a los niños desarrollar habilidades creativas y estético-expresivas de una manera más integral. La Educación Inicial cumple un papel fundamental como mediadora de valores, generando y favoreciendo canales de comunicación entre los niños y la cultura, ya que, en estrecha relación, el arte y la educación son creadores y transmisores de cultura. El arte permite plasmar el mundo interior del individuo expresando sus aspectos sensibles y afectivos, como improntas de la subjetividad y su relación con el mundo exterior, produciendo una huella de identidad que permite representar y comunicarla realidad de diversas maneras. El niño, sumido en el éxtasis del juego, inventa su música que, traspasando su cuerpo, se hace danza, percibe sonidos disueltos en su mundo y hace canciones, toma sugerencias de la realidad transponiéndola sutilmente a través de un incansable soñar, levanta construcciones con los elementos más simples y extraños y nos hace pensar en un arte esencialmente creador (Cossettini y Cossettini, 2001, p.7). Las manifestaciones de hoy apelan a elementos de diversos lenguajes en búsqueda de un discurso compartido. Construir de todos los lenguajes un lenguaje es uno de los paradigmas más significativos que transitan las artes hoy, sin que ello signifique un renunciamiento a los lenguajes propios de cada arte [...] Con estas ideas el docente [...], será un gestor cultural, un animador que guiará el hacer expresivo individual dentro de una composición grupal (Espinosa, 2006, p.27). Estética, arte, juego son, por tanto, modos de representar el mundo, comunicarse y aprender. Los niños perciben todo, son esencialmente multimodales, es decir que

tienen la capacidad de conocer el mundo usando sincrónicamente, o bien de manera congruente, más de un sentido a la vez, por eso la educación en la primera infancia necesita ser multimodal (Malbrán, 2011,p.46). Es decir, aunque el ambiente invite a jugar, a crear, la posibilidad de hacerlo depende de la propuesta en sí, en el modo como el educador la acompaña, en la forma en que se resuelve el proceso en los diferentes momentos de la jornada escolar. De allí la importancia de las estrategias didáctico-pedagógicas. Rebeca Anijovich y Silvia Mora sostienen:

[...] definimos las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (Anijovich y Mora, 2009, p.65).

2. Metodología

A partir del momento en que se definió el campo de estudio: jardines de infantes anexos (JIA), ubicados dentro de la jurisdicción departamental de Godoy Cruz, se negoció formalmente el ingreso al mismo. El enfoque de esta investigación fue “cualitativo”; este enfoque posicionó a las autoras en una perspectiva interpretativa simbólica. Desde este posicionamiento las realidades se conciben como múltiples y como construcciones que existen en las mentes de los sujetos, siendo por lo tanto intangibles y sólo factibles de estudio en forma holística e idiosincrásica. Desde esta perspectiva, se convierte en el foco prioritario de la investigación el significado de los actores y se entienden los fenómenos sociales como “textos”, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la auto-interpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y espacial ocupa una posición central. Es por ello que durante el proceso de recolección de datos se utilizó la triangulación de técnicas: la observación directa-no participante y la entrevista libre. Respecto de la observación se centró la atención en el mobiliario, ornamentación de las salas y prioritariamente en las estrategias didáctico-pedagógicas que los docentes de los jardines de la muestra implementaban en el momento interactivo de la jornada escolar. Los investigadores en esta instancia asumieron únicamente el rol de observadores, aunque en algunos casos, el de observadores activos (Yuni y Urbano, 2006). Las entrevistas complementaron la información obtenida en el campo a través de los discursos docentes. Las pautas orientadoras en este quehacer estuvieron referidas a significados o sentidos otorgados a los momentos de la situación de clase, para la implementación de las estrategias didáctico-pedagógicas. La investigación fue de tipo “exploratoria-descriptiva” ya que se buscó caracterizar y legitimar las estrategias didáctico-pedagógicas que los docentes seleccionados implementaron en el marco de “la textura lúdica”, durante el periodo interactivo. La selección de las unidades de análisis fue intencional, atendiendo a las diferencias en niveles socioeconómico-culturales de las poblaciones estudiantiles que asistían a los jardines. Se seleccionaron

25 docentes entre salas de 4 y 5 años, en proporción a la población existente en cada grupo etario, dentro del ámbito del departamento de Godoy Cruz. La selección de los jardines de infantes anexos(JIA) también fue intencional, ya que estos Jardines, a diferencia de los jardines de infantes exclusivos(JIE) y jardines de infantes nucleados (JIN), no poseen docentes especialistas en las horas del dictado de los Lenguajes expresivos. A partir del contenido de las notas de campo y el discurso docente se identificaron los analizadores que llevaron a la determinación de categorías teóricas: “cotidianidad rutinaria”; “ornamentación excesiva”; “la primarización en lo visual entra a los Jardines de Infantes”; “uniformidad versus diversidad”; “Artes Visuales y Lenguaje Musical: ¿espacios disciplinares o recursos complementarios?”; “Docente ... ¿sujeto presente o ausente en las actividades lúdicas?” las cuales contribuyeron al análisis e interpretación de la realidad en estudio.

3. Resultados

En relación con el primer objetivo específico: Caracterizarlos elementos visuales presentes en las salas de 4 y 5 años del Nivel Inicial en Jardines de infantes anexos del Departamento de Godoy Cruz, Mendoza, se construyeron las categorías que a continuación se desarrollan: La primarización entra en lo visual a los Jardines de Infantes. Entre los elementos visuales que presentan las salas, se observaron recurrentemente las secuencias de abecedarios con representaciones gráficas de figuras y secuencias numéricas con representación gráfica de cantidades. Se puede inferir que estos elementos responden a decisiones pedagógicas de la década de los noventa, donde cobran importancia para algunos docentes las propuestas orientadas a adquirir conocimientos disciplinares como un fin en sí mismos. Una suerte de primarización o “espejo” de la escolaridad básica, al tiempo que parecía “perder peso” y presencia un elemento propio del Nivel como es el juego (Sarlé, Rodríguez Sáenz, Rodríguez, 2010).

La ornamentación excesiva. Se observa una confusión entre la necesidad de preparar un espacio acorde con el tamaño y la realidad de los infantes, con la creación de un ambiente predominantemente fantaseado y sin dinamismo. Se destaca cierto ruido visual en relación con la profusión de imágenes y colores en todo el espacio físico y el recurrente uso de materiales tradicionales: papel afiche, cartulina, papel crepe y goma-eva, entre otros. La disposición espacial de estos elementos de comunicación visual, en su totalidad, se instala sobre soporte bidimensional adherido a la pared. La utilización de imágenes de calidad estética es escasa, no se observaron en las aulas imágenes fotográficas de calidad, ni reproducciones de obras de arte. Tampoco se registraron iniciativas de los docentes tendientes ayudar al niño a observar y apreciar las imágenes con detenimiento y de forma reflexiva. Dice Spravkin (2004):

Los docentes de Educación Inicial deben recordar que la sala es el lugar donde los niños desarrollarán sus capacidades, un ámbito para que el niño reflexione, se perfeccione, cuestione y evalúe su tarea, es decir “aprenda”. Por lo tanto, el aula

no debe confundirse con un salón donde se celebran fiestas infantiles -plagado de estereotipos de cotillón, goma eva o cartón corrugado- ni la docente como una animadora de dichas celebraciones (p.56).

Respecto del segundo objetivo: Describir las estrategias didáctico-pedagógicas utilizadas por el docente durante el desarrollo de las actividades cotidianas, se infieren las siguientes categorías:

- Las actividades rutinarias

Las actividades expresivas se utilizan como recurso complementario e instrumental en las “actividades cotidianas”. El eje central de dichas rutinas es la canción interpretada y/o reproducida a través de diversos medios de audio. En ocasiones se ha registrado la intención del docente por utilizar esta forma literaria musical como estrategia didáctico-pedagógica; sin embargo, el desconocimiento que se observa sobre los contenidos disciplinares del lenguaje musical conlleva a que en las instancias de interacción y evaluación no se logre la articulación requerida entre propuesta y acción. Las canciones, con escasas innovaciones, se incorporan a la rutina cotidiana para indicar el momento por abordar dentro de la jornada escolar: hacer silencio, higienizarse, merendar, formar fila o trenes, etcétera, perdiéndose su encanto, la emoción que de ellas emerge y cautiva, el gusto por el canto, el encuentro social en el canto y su ductilidad expresiva. No se evidenció el uso de estrategias didáctico-pedagógicas basadas en la apreciación de obras del repertorio del folklore infantil. “La educación debe transformarse en un proceso de aculturación. El niño debe aprender a llevar en sí la cultura dentro de la cual ha nacido [...]” (Gómez de Rodríguez Brito, M, 1996, p.17). Tampoco se utilizaron estrategias en las que se empleara la apreciación de obras musicales de distinto género y estilo. En relación con el momento de intercambio inicial -instancia que contribuye al desarrollo de la oralidad y la comunicación no verbal a partir de gestos y movimientos expresivos-, las docentes inducen la temática por tratar. En el registro meteorológico no se utilizó la experiencia directa. Se observó la recurrencia a imágenes conciertos estereotipos en los diferentes calendarios. El registro de asistencia se trabaja con la serie numérica, como práctica de tipo preparatorio, a modo de aprestamiento que ejercita al niño en el cálculo. La higiene es una actividad rutinaria, mecanizada y poco significativa para desarrollar la autonomía de los niños en el manejo de sus elementos. Respecto del tercer objetivo: *Describir las estrategias didáctico-pedagógicas utilizadas por el docente durante el desarrollo de las actividades vinculadas con las áreas disciplinares*, se infieren las siguientes categorías:

- Uniformidad *versus* diversidad

Las actividades vinculadas con áreas disciplinares responden a consignas uniformes para todo el grupo, garantizando un producto final preciso. En el camino queda la impronta del alumno, la posibilidad de descubrimiento, autoconocimiento y

construcción sobre sí mismo. Efectivamente, a menudo se acusa -y con razón- a los sistemas educativos formales de limitar el pleno desarrollo personal al imponer a todos los niños el mismo modelo cultural e intelectual, sin tener suficientemente en cuenta la diversidad e de los talentos individuales (Delors, 1997). Así, tienden cada vez más

[...] al desarrollo del conocimiento abstracto en detrimento de otras cualidades humanas como la imaginación, la aptitud para comunicar, la afición a la animación del trabajo en equipo, el sentido de la belleza o la dimensión espiritual, o la habilidad manual (Delors, 1997, p.54).

En relación con las consignas brindadas por las docentes para las actividades vinculadas con áreas disciplinares, respecto del lenguaje plástico visual, a manera de estrategias de cierre se observó que en general las mismas son dirigidas claramente hacia la obtención de ciertos “resultados” unívocos que se registran en las carpetas individuales.

- Música y Plástica: ¿lenguajes expresivos disciplinares o recursos complementarios?

En la mayoría de las salas se desarrollaron actividades vinculadas a los lenguajes expresivos. Se pudo reconocer que muy frecuentemente el lenguaje plástico visual utilizado como un recurso complementario de otros contenidos. En cuanto al lenguaje musical, se utilizó en algunos momentos como recurso y en otros, por parte del docente, con intención didáctico-pedagógica. En relación con los medios en que se presentó el repertorio musical, se dio al unísono y en algunos casos se emplearon equipos de audio, descuidados o precarios en su gran mayoría. Al utilizar la canción como estrategia didáctico-pedagógica, generalmente no se atendió a la finalidad propuesta por el docente. Las actividades plásticas observadas no desarrollan contenidos propios de la disciplina plástico-visual, entendida como campo de conocimiento, no se registra el abordaje de contenidos tales como: espacio bi dimensional y tridimensional, colores puros y mezclas, textura, representaciones figurativas o no figurativas, apreciación de referentes artísticos y del patrimonio cultural, entre otros. Los materiales no están al alcance de los alumnos, lo cual impide posibilidades de elección y exploración.

Tampoco se realizaron actividades musicales de exploración, manipulación y/o confección de objetos sonoros o “cotidiáfonos”.

Respecto del cuarto objetivo: *Describir las estrategias didáctico-pedagógicas utilizadas por el docente durante el desarrollo de las actividades lúdicas*, se infiere la siguiente categoría:

- Docente... Sujeto presente o ausente en las actividades lúdicas

Respecto del momento lúdico - juegos en sectores, juegos en el patio y juegos sociales (Sarlé 2008, p.70), se observó que los juegos libres en la sala generalmente son un recurso que utiliza el maestro para realizar otra tarea, administrativa o preparación

del material, por lo que aquel no interviene en el juego. Los juegos al aire libre están condicionados por la variedad y calidad de los juegos infantiles que haya en el Jardín: industrializados o artesanales. Los docentes solo intervienen en calidad de observadores o mediadores en caso de conflictos.

CONCLUSIONES

La observación, la selección, la manipulación y la exploración de objetos de distintos materiales no se consideraron parte del desarrollo de las propuestas didáctico-pedagógicas en la jornada escolar. Por otro lado, es muy escaso el desarrollo de propuestas de exposición de producciones elaboradas por los niños y de actividades de apreciación de sus propias producciones y las de sus pares. No se visualizan en las estrategias y discursos la construcción/consolidación de conocimientos y exploración de nuevas prácticas renovadas, que propicien espacios para el juego espontáneo, dramático, etcétera, para el rediseño de espacios, tiempos de juego, formas de jugar en la escuela y la interacción que tenga en cuenta el contexto y la cultura. Se repiten viejos esquemas de desarrollo de la jornada escolar, que remiten a un jardín “tradicional”, con escasas innovaciones en cuanto a propuestas lúdica se insuficiente actualización de las estrategias puestas en juego relacionadas con los lenguajes expresivos. La ausencia de contenidos en el juego aparece como la punta de un iceberg, cuya plataforma entraña mucho de olvido y poca valoración de lo que durante años constituyó el sello característico del nivel. De esta forma, aparecen discursos que se unifican en un llamado a la recuperación de esta identidad perdida y que solamente acude a las salas en formas minimizadas de distracción y actividad simplificada para “rellenar espacios vacíos”.

Al respecto, dichos “vacíos” se condicen con las escenas repetidas de juego sin comprometer el aprendizaje ni la construcción de conocimiento, además de las implicaciones de esos vacíos en el clima afectivo y social que se genera a través del juego.

Las creencias concebidas hasta hoy deberían transformarse, de pensar al niño como objeto de intervención pasivo, al que hay que darle todo, hacia una visión de niño como un sujeto que propone, que indaga, con inquietudes propias, preguntas, intereses, necesidades; un sujeto que comunica y expresa no solo con las palabras sino también con su expresión gráfica, musical y corporal. Finalmente, cabe destacar la presencia permanente del docente como “acompañante afectivo” del niño, durante la jornada escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Berteley Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras aulas; un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Consejo Federal de Cultura y Educación. (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritario Nivel Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Cossettini, O. y Cossettini, L. (2001). *Obras completas*. Rosario: Ediciones AMSAFE.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Unesco.
- Gómez de Rodríguez Brito, M. (1996). *Juegos infantiles tradicionales*. Tomo 1. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo.
- Harf, R. y otros. (1997). *Nivel Inicial. Aporte para una Didáctica*. Buenos Aires: Ateneo.
- Ministerio de Educación INFOD. (2009). *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares*. Buenos Aires.
- Sarlé, P. (2004). *Hacia la construcción de una didáctica para la educación infantil: el juego en el Jardín de Infantes* (Tesis Doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Sarlé, P. (2008). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlé, P. y Arnaiz, V. (2009). Juego y estética en Educación Infantil. En J. Palacios y E. Castañeda (Comp.), *La primera infancia (0 – 6 años) y su futuro*. Buenos Aires: OEI, Fundación Santillana.
- Sarlé P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2010). *El Juego en el Nivel Inicial. Fundamentos. Reflexiones en torno a su Enseñanza*. En el Marco del programa Metas Educativas 2021. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Buenos Aires: OEI.
- Soto, C. y Violante, R. (comp.). (2011). *Didáctica de la Educación Inicial. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: INFOD, Ministerio de Educación.
- Spravkin, M. (2004). *La plástica en la Educación inicial*. Dirección General de Cultura y Educación, *Documento N°3*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Spravkin, M. (2004). La enseñanza de la Plástica y las interacciones en la sala. En Artes Plásticas. Caminos para crear, apreciar y expresar. *Revista Novedades Educativas*, 51, p. 112.

ACTITUD HACIA LA MATEMÁTICA EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS³⁶

Ana M. Repetto, Gabriela S. Mattiello, Eduardo Escalante Gómez,
María Graciela Soraire y Andres Ferez

Resumen

En este proyecto se buscó hacer hincapié en un aspecto poco considerado, que es el de las variables internas. Se estudiaron las actitudes hacia la Matemática. Se trabajó sobre el cuestionario EAHM-U, realizando su validación y confiabilidad. Se aplicó a una muestra piloto y luego a una muestra obtenida a partir de la población de alumnos de Primer año de todos los Profesorados de la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo. Del cuestionario se consideraron 4 factores elaborados por los autores Aparicio y Bazán (1997), los cuales son: Factor 1: afectividad, Factor 2: aplicabilidad, Factor 3: habilidad y Factor 4: ansiedad. Se buscó realizar una descripción de este grupo de alumnos en cuanto a sus actitudes frente a la Matemática, teniendo en cuenta si hay relación con variables tales como: edad, sexo, carrera elegida y orientación del título Secundario (Polimodal) obtenido. Se estudiaron las puntuaciones totales de la escala de actitudes y las puntuaciones obtenidas a partir de los 4 factores que la conforman. Se analizó la normalidad de estas variables y, posteriormente, también se exploró sobre las correlaciones. Se examinó la existencia de relaciones significativas entre las puntuaciones obtenidas en los factores y las otras variables incluidas en el estudio.

Palabras clave: Actitudes - Matemática - Educación - Validez- Confiabilidad.

INTRODUCCIÓN

Por una costumbre o tradición escolar, el conocimiento matemático es asociado con un aspecto del conocimiento esencialmente racional, donde hay una prevalencia de un hemisferio cerebral por sobre otro, en el cual el terreno de las emociones queda sin ser considerado ni explorado. Esta consideración lleva a establecer que se generen prejuicios, creencias, actitudes que pueden influir en el proceso de aprender Matemática.

Respecto de la primera consideración, numerosas investigaciones han dado muestra que aspectos emocionales como la ansiedad, denominada *ansiedad matemática*, que junto con la *actitud hacia la Matemática*, son dimensiones poco consideradas en las aulas escolares de cualquier nivel pero que, sin embargo, afectan el aprendizaje de la materia. Estos sentimientos experimentados por los alumnos, sumado a la escasa

³⁶ Actitud hacia la Matemática en alumnos de Primer año de Profesorados de la Facultad de Educación Elemental y Especial- 2012-2013. Facultad de Educación Elemental y Especial. Director: Ana M. Repetto; Co Director: Gabriela S. Mattiello; Integrantes: María Judith Alderete, Eduardo Escalante Gómez (Chile); María Graciela Soraire; Andrés Ferez.

preparación y actualización de los profesores de Matemática en ejercicio, provocan en los alumnos auténticas aversiones y rechazo hacia la Matemática. Esto perjudicaría la actitud de numerosos estudiantes, que una vez finalizado su Ciclo Superior (Escuela Secundaria) deben elegir una carrera universitaria.

Como docentes formadores de futuros maestros, se estima necesario el estudio de los factores afectivos y emocionales de los estudiantes, ya que posiblemente ese conjunto de creencias y emociones que lleven en el futuro a sus clases de Matemática influiría en el buen desempeño de sus propios alumnos.

Los objetivos propuestos para esta investigación fueron: identificar las actitudes hacia la Matemática de los alumnos de primer año de los distintos profesorados de la Facultad de Educación Elemental y Especial; seleccionar un cuestionario, de los ya existentes, referido a las actitudes hacia la Matemática, determinar su validez y confiabilidad aplicándolo a una muestra piloto; aplicar el cuestionario validado a una muestra de los alumnos de primer año de los distintos profesorados; describir las actitudes que manifiestan estos alumnos hacia la Matemática y explicar qué tipo de actitud (atracción o rechazo) hacia la Matemática manifiestan.

Se sustentaron las siguientes hipótesis: “Existe una actitud negativa o desfavorable hacia la Matemática por parte de los alumnos de primer año de los distintos profesorados de la Facultad de Educación Elemental y Especial” y “Existe diferencia de actitud hacia la Matemática en los alumnos, según la edad, el sexo, la carrera elegida y la orientación del título Secundario (Polimodal) obtenido”.

Metodológicamente se abordó una muestra conformada por *todos* los alumnos de primer año de los distintos profesorados que se dictan en la Facultad. Se utilizó como instrumento de recolección de datos de “Actitudes hacia la Matemática” el cuestionario denominado EAHM-U, que fue seleccionado a partir de la revisión de otros ya existentes y validados. Se realizó un *estudio descriptivo* para caracterizar a los alumnos de primer año, según sus actitudes hacia la Matemática, teniendo en cuenta las hipótesis planteadas.

En los análisis realizados se verificó que este cuestionario evidencia una estructura factorial coherente. Los resultados revelan una inter-correlación de cuatro factores de primer orden. Con esta estructura factorial es posible identificar claramente cuatro componentes o factores con sus respectivos ítems: Factor 1: afectividad, Factor 2: aplicabilidad, Factor 3: habilidad y Factor 4: ansiedad.

Desde el punto de vista del análisis descriptivo de los ítems, los alumnos valoran bien la aplicabilidad de la Matemática y la reconocen como necesaria (Aplicabilidad), se sienten con la capacidad de comprender esta ciencia si hay un docente que medie sus aprendizajes pero no se reconocen capaces de aprender ni tampoco se percibe agrado hacia esta disciplina (Habilidad y Afectividad). En síntesis, el instrumento de medición resultó confiable y válido para los efectos de este estudio. Con respecto a las hipótesis, se puede decir que se refuta la primera, pues se comprueba que los

alumnos no manifiestan una actitud negativa o desfavorable hacia la Matemática. Con respecto a la segunda hipótesis, se *acepta* que existe diferencia de actitud según la carrera elegida; se *refuta* que existe diferencia de actitud según la edad de los alumnos y se *refuta* que existe diferencia de actitud según el título secundario con el que egresan los alumnos.

1. Encuadre Teórico

En este apartado se expondrá el marco teórico del proyecto, indudablemente que se incluirán algunas ideas de los apartados anteriores. En primer término, la revisión de la literatura permite definir la dimensión afectiva como un extenso rango de sentimientos y estados de ánimo que son considerados como algo diferente de la pura cognición, incluyendo no sólo los sentimientos y emociones (McLeod, 1989), sino también las creencias, actitudes, valores y apreciaciones (Gómez-Chacón, 2000).

En segundo término, desde la perspectiva de McLeod (1989) se considera que el dominio afectivo en educación matemática engloba creencias, actitudes y emociones. Esto nos lleva a adoptar la definición de Gilbert (1991) como concepciones o ideas, formadas a partir de la experiencia sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje y sobre sí mismo en relación con la disciplina.

Al momento de estudiar las creencias, el aporte de McLeod (1992) nos resulta importante. Él establece cuatro ejes:

- a) Creencias sobre la naturaleza de las matemáticas y su aprendizaje, aunque involucran poco componente afectivo, constituyen una parte importante del contexto social. Suelen percibirse las matemáticas como: fijas, inmutables, externas, irreales, abstractas, no relacionadas con la realidad, una aplicación de hechos, reglas, fórmulas y procedimientos. Estas creencias tienen una influencia negativa en la actividad matemática y en la resolución de problemas, provocando una actitud de recelo y desconfianza, tal como señalan González-Pienda y Álvarez (1998). De igual forma, cuando la situación de aprendizaje no corresponde con las expectativas del alumno sobre cómo ha de ser la enseñanza de las matemáticas se produce una fuerte insatisfacción que incide en la motivación del alumno (Gómez-Chacón, 2000).
- b) Creencias sobre uno mismo como aprendiz de matemáticas. Estas tienen una fuerte carga afectiva en relación con la confianza, el auto-concepto y la atribución causal del éxito y fracaso escolar (Gómez-Chacón, 1997). La implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente competente, cuando confía en sus capacidades y tiene expectativas de autoeficacia. Por otra parte, siguiendo a Miras (2001), el aprendizaje se ve favorecido si tanto los éxitos como los fracasos son atribuidos a causas internas, variables y controlables (esfuerzo personal, perseverancia, planificación, etc.) y desfavorecido si los éxitos se atribuyen a causas externas e incontrolables

- (suerte, facilidad de la tarea, etc.) y los fracasos a causas internas, estables e incontrolables (escasa capacidad). De ahí que consideremos necesario estudiar estos aspectos en los estudiantes para maestros.
- c) Creencias sobre la enseñanza de las matemáticas. Es importante el estudio de las expectativas de los estudiantes acerca del rol que ha de desempeñar el profesor, ya que a menudo se produce un choque entre la idea arraigada del profesor como mero transmisor de conocimientos y la idea constructivista del profesor como dinamizador del aprendizaje. No menos importante es conocer el valor que otorgan a las interacciones entre profesor-alumno y alumnos entre sí, puesto que el clima de aula repercute en el rendimiento de los estudiantes.
- d) Creencias suscitadas por el contexto social, las cuales, siguiendo a Gómez-Chacón (1997), influyen en la situación de enseñanza-aprendizaje, en la selección de los conocimientos y en las circunstancias y condiciones para que se dé el aprendizaje, de ahí la necesidad de su estudiar dichas creencias en los estudiantes para maestro. Guerrero, Blanco y Vicente (2002) definen la actitud como una predisposición permanente conformada de acuerdo a una serie de convicciones y sentimientos, que hacen que el sujeto reaccione acorde con sus creencias y sentimientos.

En relación a las matemáticas, Callejo (1994) distingue entre *actitudes hacia las matemáticas* y *actitudes matemáticas*; mientras que las primeras se refieren a la valoración y aprecio por esta materia subrayando más la componente afectiva, las actitudes matemáticas comprenden el manejo de las capacidades cognitivas generales, resaltando el componente cognitivo (Callejo, 1994; Gómez Chacón, 1997).

Para hacer la diferencia más explícita se puede agregar que las actitudes hacia la Matemática se refieren a la valoración de esta disciplina y al interés por su aprendizaje. Se remarca más la componente afectiva que la cognitiva. Por ello subyacen los intereses, las satisfacciones por su estudio, el interés por el trabajo matemático científico, la valoración de la matemática y los matemáticos, las actitudes hacia algunas ramas de la matemática o hacia sus métodos de enseñanza.

Las actitudes matemáticas, por el contrario, tienen un carácter cognitivo y se refieren al modo en que el sujeto utiliza las capacidades generales a su favor. Entre estas capacidades están el pensamiento flexible, la apertura mental, el espíritu crítico, la objetividad, los cuales son características a tener en cuenta cuando se trabaja en Matemática.

Es importante no confundir una idea con otra, pues un sujeto puede tener muy buena actitud hacia la matemática pero carecer de actitud matemática, por distintas razones. El hecho de tener una de las actitudes no condiciona el poseer la otra. Por esto y debido al carácter cognitivo de la actitud matemática hay que ver que para que

los comportamientos sean considerados como actitudes, hay que poder distinguir entre lo que un sujeto es capaz de hacer (capacidad) y lo que quiere hacer (actitud).

Al momento de trabajar con las actitudes hacia las matemáticas es importante considerar la teoría de la atribución de Weiner que explica que ante el resultado de un acontecimiento se produce una reacción general positiva o negativa, según se perciba éxito (felicidad) o fracaso (frustración); tras la valoración del resultado y la reacción afectiva, se buscará una adscripción causal en función de la atribución/es elegidas y se generarán una serie de emociones diferentes (orgullo, desesperanza, culpabilidad, ira, autoestima, gratitud, etc.). Dichas reacciones serían -por tanto- dependientes del resultado e independientes de la atribución. En síntesis, es fundamental considerar el tipo de experiencia de los alumnos (positiva o negativa) en situaciones de enseñanza de las matemáticas. La importancia de las actitudes hacia las matemáticas influyen de diferente forma en el aprendizaje matemático basta para que manejemos los recursos necesarios para que el rendimiento final pueda ser lo más adecuado posible a los objetivos planteados. Es evidente, en este sentido, que si un estudiante manifiesta sentimientos positivos hacia la materia puede condicionar el que pueda obtener un mayor éxito académico que otro que haya desarrollado actitudes negativas (Gil y otros, 2005).

2. Metodología y resultados parciales obtenidos

Se tomó como base las dimensiones indicadas por Aparicio, A. y Bazán, J. (1997), se entregó la escala de Actitudes EAHM-U a un grupo de jueces expertos para que asignaran los ítems a las 4 dimensiones consideradas en la investigación mencionada.

La escala EAHM-U está formada, en su versión original, por 50 ítems, de los cuales hay 28 positivos y 22 negativos, que se agrupan en torno a cuatro componentes llamados también dimensiones o sub-escalas: (I) Afectividad, (II) Aplicabilidad, (III) Habilidad y (IV) Ansiedad.

La composición de la escala EAHM-U se puede observar en la Tabla 1 que se muestra a continuación.

Tabla 1. Composición de la escala

Dimensiones o factores	Ítems	Número de ítems
I Afectividad	3,5, 12, 15, 19, 21, 22, 23, 28, 30, 31, 33, 36, 37, 38, 41, 42, 43	18
II Aplicabilidad	1,2, 20,24, 29, 13, 14, 46, 47	9
III Habilidad	6,7,8, 10, 11, 16,17, 18, 26, 27, 34, 39, 44,45, 49	15
IV Ansiedad	4, 9, 25, 32, 35, 40, 48, 50	8
		50

El tamaño de la muestra, de acuerdo al número de sujetos de la población (700 alumnos en primer Año pertenecientes a todas las carreras de la Facultad mencionada), fue de 250 alumnos que deberían responder la encuesta EAHM-U. Finalmente, el estudio se efectuó sobre una muestra de 125 sujetos ($n=125$), ya que el resto de las encuestas realizadas debió ser descartada por estar incompletas o completas con más de una respuesta por ítem.

Del total de los 125 sujetos, las edades estaban comprendidas entre los 18 y 47 años con $Media=23,13$ y $DS=5,96$.

El número de mujeres ($n=117$): 93,6%, supera la cantidad de hombres ($n=2$): 1,6%. Es decir, la muestra está representada por 125 alumnos, 2 varones (1,6%) y 117 mujeres (93,6%). Hay 16 alumnos (12,8%) que pertenecen a Nivel Inicial, 68 alumnos (54,4%) de Educación Primaria, 26 alumnos de Educación Especial (20,8%) que incluye distintas especialidades y 13 alumnos (10,4%) de la Licenciatura en Terapia del Lenguaje.

3. Análisis de los datos

3.1. Análisis de confiabilidad de la escala EAHM-U

En relación a los índices relativos a la *consistencia interna* de la escala se realizó, a través del Alfa de Cronbach, un índice basado en la matriz de relación entre todos los elementos y en su número. En nuestro análisis se obtuvo un valor de *0,936*, un valor que se considera apropiado. Es decir, el cuestionario EAHM-U tiene consistencia interna, es confiable.

El índice de homogeneidad, esto es, el grado en que un ítem sirve para distinguir entre los individuos que obtienen puntuaciones altas y los que las obtienen bajas, viene dado por la columna correlación total-ítem corregido. Diez ítems no presentaron un índice de homogeneidad apropiado (ítems: 4, 7, 8, 20, 24, 29, 32, 36, 48 y 49). La literatura sugiere eliminar el ítem si alguna de estas correlaciones fuera menor que 0,2; no obstante, la literatura también advierte que la decisión de eliminarlo solamente porque aumenta la confiabilidad es problemática y se recomienda que para este tipo de decisiones los criterios teóricos sean al menos tan importantes como los resultados empíricos.

Al eliminar los ítems antes mencionados, las dimensiones (o factores) quedan conformadas de la siguiente manera:

Tabla 2: ítems por factores

Dimensiones	Ítems	Número de ítems
I Afectividad	3,5, 12, 15, 19, 21, 22, 23, 28, 30, 31, 33, 37, 38, 41, 42, 43	17
II Aplicabilidad	1,2, 13, 14, 46, 47	6
III Habilidad	6, 10, 11, 16,17, 18, 26, 27, 34, 39, 44,45	12
IV Ansiedad	9, 25, 35, 40, 50	5
		40

3.2. Análisis de Confiabilidad de la escala por factores

Se estudió la confiabilidad del instrumento integrado por 40 ítems, según los 4 factores que se determinaron. Para cada uno de los factores se obtienen los siguientes estadísticos de fiabilidad: Alpha de Cronbach.

Tabla 3: Estadísticos de fiabilidad por factores

Factores	Alpha de Cronbach
I Afectividad	0,922
II Aplicabilidad	0,494
III Habilidad	0,866
IV Ansiedad	0,769

3.3. Análisis descriptivo para la escala con 40 ítems

Se obtiene una media de 129,88 puntos y una desviación de 27,066 puntos. La media obtenida para los 40 ítems es superior a la media esperada o media teórica del instrumento que es igual a 120. En general, se podría decir que estos resultados estarían indicando que hay una tendencia hacia una actitud positiva en relación a la Matemática pero se deberían completar estos resultados con otros, referidos al análisis de ítems y en particular de los factores obtenidos.

Al realizar una valoración de los ítems con mejores puntuaciones medias globales resultan el ítem 1 (“Necesitaré de las matemáticas para mi trabajo futuro”) con una media igual a 4,24 y el ítem 13 (“Matemáticas es una materia valiosa y necesaria”). Estos valores estarían indicando que el alumno reconoce la aplicabilidad de esta ciencia. Este ítem es seguido muy de cerca, media igual a 4,17, por el ítem 26 (“Puedo aprender cualquier concepto matemática si lo explican bien”), lo que indica que el alumno se siente capaz de aprender matemática. En términos de los factores de la escala EAHM-U, estos ítems representan aspectos distintos (valoración hacia la

aplicabilidad y reconocimiento de la habilidad), revelan una “necesidad percibida” por los alumnos.

Esto se reafirma si consideramos el ítem 46 (“La matemática me resultan útiles para mi profesión”) con una media global igual a 3,98.

Los ítems con peores puntuaciones globales corresponden, por una parte, a aspectos relacionados con la dificultad que implica el aprendizaje de la disciplina y con el reconocimiento de la habilidad que se necesita para tener éxito, específicamente el ítem 16 (“Me gustaría mucho entrar en una competencia interuniversitaria de matemáticas”) con una media global igual a 2,16; a lo que se agrega el ítem 11 (“Me siento más seguro en matemáticas que en otras materias”), media global igual a 2,38; el ítem 18 (“Pienso que podría estudiar matemáticas más difíciles”), media global 2,58. Esto estaría indicando que los alumnos no se sienten capaces de aprender matemática, a pesar que muestran una disposición positiva hacia el aprendizaje, condicionado a la mediación pedagógica que podría hacer el docente facilitándoles esta tarea. En cuanto a la afectividad, el ítem peor puntuado es el 19 (“El curso de matemáticas no es mi curso favorito”), con una media global de 2,88. En este caso los sentimientos positivos o negativos actúan sobre la mediación pedagógica.

En conclusión, desde el punto de vista del análisis descriptivo de los ítems, los alumnos valoran bien la aplicabilidad de la matemática y la reconocen como necesaria, se sienten con la capacidad de comprender esta ciencia si hay un docente que medie sus aprendizajes pero no se reconocen capaces de aprender ni tampoco se percibe agrado hacia esta disciplina.

3.4. Puntuaciones totales por factor - Análisis descriptivo por factores

Comparación de medias por factor. Comparación de valores esperados con valores reales (obtenidos en la muestra), por Factor.

Tabla 4: Comparación medias

Factor	Ítems	N° de ítems	Media esperada del subtotal del factor	Media del subtotal de la muestra
Afectividad	3,5,12,15,19,21,22,23,28,30,31,33,37,38,41,42,43	17 ítems	51	55,2
Aplicabilidad	1,2,13,14,46,47	6 ítems	18	23,1
Habilidad	6,10,11,16,17,18,26,27,34,39,44,45	12 ítems	36	35,4
Ansiedad	9,25,35,40,50	5 ítems	15	16,1
		40		

En el único caso que la media de los subtotales es inferior a la esperada es en el Factor 3: Habilidad. Es posible que se obtenga este resultado, pues la habilidad está relacionada con la posibilidad de reconocerse capaces de resolver situaciones vinculadas a la Matemática. Por lo general, los alumnos que estudian estas carreras se sienten débiles en este factor o se sienten no muy hábiles.

3.5. Correlaciones

Con la prueba K-S se estudió la normalidad de los puntajes totales y por Factor. Se verifica la normalidad para la mayoría de los factores (1, 3, 4 y total), excepto para el Factor 2. Se estudia la correlación para cada factor en relación con los valores de la variable PUNTAJES TOTALES obtenidos. Se quiere indagar si la relación entre estas dos variables numéricas es fuerte o débil. La relación lineal o estadística expresada por el coeficiente de correlación de Pearson, entre los puntajes del Factor 1 con el PUNTAJE TOTAL es de 0,974, lo cual es considerada fuerte y positiva. Esto es, obtener un puntaje alto en la escala completa permite decir que se obtendrá un puntaje alto en el Factor I: Afectividad. La correlación entre el Factor 3 (Habilidad) y los puntajes totales también es considerada fuerte y positiva (0,939). La correlación entre el Factor 4 (Ansiedad) y los puntajes totales es considerada moderada y positiva (0,752).

3.6. Relaciones de los subtotales de los factores y totales en relación con carrera elegida, orientación del secundario y edad. Estudios de ANOVA

La ANOVA permite realizar un estudio comparativo de medias de dos o más grupos y establecer diferencias estadísticamente significativas entre estas.

Carrera elegida

En el estudio de los puntajes por Factores I, III y IV, relacionado con “carrera que cursan actualmente”, se observan diferentes valores de media. Luego se estudia, a través de una prueba ANOVA, si las diferencias entre esas medias son significativas. En el caso de los factores I y III (Afectividad y Habilidad) estarían afectados por la “carrera elegida”. Esto no ocurre con el Factor IV, Ansiedad, lo cual estaría indicando que no existen diferencias significativas entre este factor y la carrera elegida.

Orientación del título secundario

Al estudiar los puntajes de los factores I, III y IV con orientación de título secundario con el que egresan, mediante la prueba ANOVA, se demuestra que no existen diferencias significativas entre estos.

Edad

Al estudiar los puntajes de los factores I, III y IV con la variable Edad, mediante la prueba ANOVA, se demuestra que no existen diferencias significativas entre estos.

3.7. Comparación del Factor 2 (Aplicabilidad) con carrera que cursan, orientación del título secundario y edad agrupada

El Factor 2 (Aplicabilidad) debió ser categorizado en intervalos, pues no cumplió con tener una distribución aproximadamente normal.

Al realizar la prueba Chi-Cuadrado para relacionarla con la carrera elegida se probó que ambas variables están relacionadas.

No ocurre lo mismo con la orientación del título secundario con el que egresaron, ni con la variable edad.

4. Conclusiones y resultados

Esta investigación se inicia con la propuesta de realizar un recorrido en tres movimientos para generar el encuadre teórico del estudio.

En el primer movimiento se exploró y valoró otras investigaciones referidas a las actitudes en general y hacia la Matemática en particular. Estas estarían orientadas hacia la búsqueda de nuevas miradas sobre el aprendizaje en el campo de la Matemática y la importancia de los afectos puestos en juego, no solo desde el rol del docente, sino también desde el lugar del alumno.

En el segundo movimiento se buscó construir un marco conceptual que incluyó definiciones tales como el dominio afectivo, que incluye: *actitudes, creencias, apreciaciones, gustos y preferencias, emociones, sentimientos y valores*.

En el tercer movimiento se propuso un marco teórico propio para esta investigación, dentro del cual es necesario destacar que de los 4 ejes que propone McLeod (1992) al momento de estudiar las creencias, en el eje 2 se establecen las creencias sobre uno mismo como aprendiz de matemáticas, las cuales tienen una fuerte carga afectiva en relación con la confianza, el auto-concepto y la atribución causal del éxito y fracaso escolar (Gómez-Chacón, 1997). La implicación del alumno en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente competente, cuando confía en sus capacidades y tiene expectativas de autoeficacia. Por otra parte, siguiendo a Miras (2001), el aprendizaje se ve favorecido si tanto los éxitos como los fracasos son atribuidos a causas internas, variables y controlables (esfuerzo personal, perseverancia, planificación, etc.) y desfavorecido si los éxitos se atribuyen a causas externas e incontrolables (suerte, facilidad de la tarea, etc.) y los fracasos a causas internas, estables e incontrolables (escasa capacidad). De todos estos aspectos, la muestra de alumnos que respondió la encuesta muestra debilidad en cuanto a considerar sus propias capacidades al momento de solucionar problemas de Matemática y busca en causas externas, como la mediación del docente, la salida que dé respuesta a su problema.

Se consideró que el cuestionario EAHM-U utilizado de Actitud hacia la Matemática era apropiado para realizar nuestro estudio, por lo que se procedió a su aplicación piloto y correspondiente análisis para su posterior aplicación a la muestra total.

En los análisis realizados se verificó que este cuestionario evidencia una estructura factorial coherente. Los resultados revelan una inter-correlación de cuatro factores de primer orden. Con esta estructura factorial es posible identificar claramente cuatro componentes o factores con sus respectivos ítems: Factor 1: Afectividad, Factor 2: Aplicabilidad, Factor 3: Habilidad y Factor 4: Ansiedad.

El número inicial de 50 ítems se redujo a 40 dado que diez de estos no tenían un índice de homogeneidad apropiado. La media obtenida para los 40 ítems es superior a la media esperada o media teórica del instrumento, que es igual a 120. En general, se podría decir que estos resultados estarían indicando que hay una tendencia hacia una actitud positiva en relación a la Matemática pero se deberían completar estos resultados con otros, referidos al análisis de ítems y en particular de los factores obtenidos.

Desde el punto de vista del análisis descriptivo de los ítems, los alumnos valoran bien la aplicabilidad de la Matemática y la reconocen como necesaria, se sienten con la capacidad de comprender esta ciencia si hay un docente que medie sus aprendizajes pero no se reconocen capaces de aprender ni tampoco se percibe agrado hacia esta disciplina (Habilidad y Afectividad).

Al comparar las medias, solo en el Factor 3: Habilidad es menor a la esperada. Es posible que se obtenga este resultado, pues la habilidad está relacionada con la posibilidad de reconocerse capaces de resolver situaciones vinculadas a la Matemática. Por lo general, los alumnos que estudian estas carreras se sienten débiles en este factor o se sienten no muy hábiles.

Al estudiar las correlaciones entre los puntajes totales y cada factor se observa una relación fuerte entre el Factor 1 con el puntaje total (0,974) y entre el Factor 3 y el total (0,939), es decir, que al obtener un puntaje alto en la escala completa permite decir que se obtendrá un puntaje alto en el Factor Afectividad y Habilidad. Esto se podría explicar teóricamente señalando que a mayor habilidad mayor afectividad hacia el objeto de aprendizaje y viceversa. En otras palabras, ambos factores interaccionan.

El estudio comparativo de medias de más de dos grupos (ANOVA) permite establecer si existen diferencias estadísticamente significativas entre estas y los puntajes obtenidos en los Factores 1 y 3.

Se demuestra que existen estas diferencias en relación a la carrera elegida pero no muestran diferencias en cuanto al Factor 4 (Ansiedad). Es decir que la afectividad y la habilidad estarían afectadas por la carrera elegida.

Con respecto al Factor 2, Aplicabilidad, no se registró una distribución aproximadamente normal, por lo cual debió ser categorizado en intervalos. También se realizó la comparación de los puntajes obtenidos en este factor con el resto de las variables. Los puntajes obtenidos en el Factor 2, Aplicabilidad, están relacionados

con las carreras elegidas, no está relacionado con el título del secundario con el cual egresan ni tampoco con la edad.

Respecto de las hipótesis

Hipótesis 1

Existe una actitud negativa o desfavorable hacia la Matemática por parte de los alumnos de Primer año de los distintos Profesorados de la Facultad de Educación Elemental y Especial.

Con respecto a esta hipótesis, que está vinculada principalmente al Factor 1, Afectividad, se refuta, pues se comprueba que los alumnos no manifiestan una actitud negativa o desfavorable hacia la Matemática. Las medias obtenidas en cada ítem de este Factor (3,25), superan a las medias esperadas (3). También se verifica que la media del instrumento completo (129,88) supera a la media esperada (120), esto indicaría que en general la actitud hacia la Matemática tiende a ser favorable. La correlación entre los sub-puntajes del Factor 1 y el puntaje total es fuerte y positiva.

Hipótesis 2

Existe diferencia de actitud hacia la Matemática en los alumnos, según la edad, sexo, carrera elegida y orientación del título Secundario (Polimodal) obtenido.

Existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes obtenidos en los Factores 1 (Afectividad), Factor 2 (Aplicabilidad) y 3 (Habilidad) en relación a la *carrera elegida* pero no se muestran diferencias en cuanto al Factor 4 (Ansiedad). Por lo tanto se *acepta* la hipótesis de que existe diferencia de actitud según la carrera elegida.

No existe diferencia significativa entre los puntajes obtenidos por factor en relación a la *edad* de los alumnos que respondieron la encuesta. Por lo tanto se *refuta* la hipótesis de que existe diferencia de actitud según la edad de los alumnos.

Tampoco existe diferencia significativa entre los puntajes obtenidos por factor en relación a la orientación del *título secundario* con el que egresan. Por lo tanto se *refuta* la hipótesis de que existe diferencia de actitud según el título secundario con el que egresan los alumnos.

Con respecto a la relación de la actitud con la variable sexo, no se puede establecer si se acepta o se refuta, pues como se dijo más arriba, no se pudo analizar esta variable, debido a que solo se contaba en la muestra con 2 varones.

CONCLUSIONES GENERALES

Se utilizó el cuestionario EAHM-U de Actitud hacia la Matemática pues se lo consideró apropiado para realizar nuestro estudio, habiéndolo elegido entre otras tantas opciones. Este instrumento evidencia una estructura factorial coherente. Existe una inter-correlación de cuatro factores de primer orden: Factor 1: Afectividad, Factor 2:

Aplicabilidad, Factor 3: Habilidad y Factor 4: Ansiedad. El número inicial de ítems se redujo, quedando solo 40. La media obtenida resultó superior a la media esperada (120).

Estos resultados estarían indicando que hay una tendencia hacia una actitud positiva en relación a la Matemática pero se deberían completar estos resultados con otros.

Desde el análisis descriptivo de los ítems, podemos concluir que los alumnos valoran bien la aplicabilidad de la Matemática y la reconocen como necesaria (Aplicabilidad), se sienten con la capacidad de comprender esta ciencia si hay un docente que medie sus aprendizajes pero no se reconocen capaces de aprender ni tampoco se percibe agrado hacia esta disciplina (Habilidad y Afectividad).

Al estudiar las correlaciones se observa que a mayor habilidad mayor afectividad hacia el objeto de aprendizaje y viceversa. En otras palabras ambos factores interaccionan.

Del estudio comparativo de medias se concluye que la afectividad y la habilidad estarían afectadas por la carrera elegida.

En síntesis, el instrumento de medición resultó confiable y válido para los efectos de este estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Callejo, M. L. (1994). *Un club matemático para la diversidad*. Madrid: Narcea.
- Gómez Chacón, I. M. (1997). La alfabetización emocional en educación matemática: actitudes emociones y creencias. *Revista de Didáctica de las matemáticas UNO*, 13, pp. 7-22.
- Gómez Chacón, I.M. (2000). *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. Madrid: Narcea.
- González-Pienda, J. A. y Álvarez, L. (1998). Dificultades específicas relacionadas con las matemáticas. En J. A. González Pienda y J.C. Núñez Pérez (Coords), *Dificultades del aprendizaje escolar* (pp. 315-340). Madrid: Pirámide.
- Guerrero, E.; Blanco, L. J. y Vicente, F. (2002). Trastornos emocionales ante la educación matemática. En J. N. García (Coord.), *Aplicaciones a la Intervención Psicopedagógica* (pp. 229-237). Madrid: Pirámide.
- Gil, N., Blanco, L. J., Guerrero, E. (2005). El dominio afectivo en el aprendizaje de las matemáticas. Una revisión de sus descriptores básicos. *Unión Revista Iberoamericana de Educación Matemática*. 2. p. 15-32.
- McLeod, D. B. (1989). Beliefs, attitudes, and emotions: New views of affect in mathematics education. In *Affect and mathematical problem solving* (pp. 245-258). New York: Springer.
- McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. En D. A. Grows (Ed.). *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp 575-598). New York: Macmillan.
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. II. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 309- 329). Madrid: Alianza.

LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ACCESIBLES PARA ALUMNOS CON DISCAPACIDADES SENSORIALES

María Alejandra Grzona, Adriana Nancy Moreno, Silvana Ahumada;
María Julia Amadeo; Eliana Ángela, Alicia Berardini,
Mariela Farrando, Andrea Gomensoro, Sonia Parlanti

Resumen

Los múltiples aspectos que se entrecruzan en el proceso didáctico incluyen las estrategias didácticas como puente de accesibilidad entre los alumnos y los contenidos. En el análisis de los aspectos favorecedores de la práctica educativa que surgió de la investigación Estrategias Didácticas para la Formación Docente Universitaria: Su transferencia al aula (II parte) (Grzona y otros, 2009-2011) comprobamos la necesidad, advertida por los sujetos de investigación de la Facultad de Educación Elemental y Especial, de conocer un amplio repertorio de estrategias de enseñanza, tanto para su propio aprendizaje como para poder utilizarlas cuando fueran docentes. Por eso, consideramos valioso investigar a los profesores de Educación Especial egresados de la FEEYE que hoy se encuentran en ejercicio profesional frente a alumnos con discapacidad visual o auditiva, para conocer los caminos didácticos que utilizaban en el desarrollo de sus clases.

Advertimos la fortaleza de los docentes en su compromiso con la educación de las personas con discapacidad, pero también el uso de escasas estrategias didácticas en el desarrollo de sus clases.

Palabras Clave: Estrategias didácticas - Educación especial - Enseñanza - Discapacidad visual - Discapacidad auditiva

INTRODUCCIÓN

Los múltiples aspectos que se entrecruzan en el proceso didáctico incluyen la importancia de las estrategias didácticas que, a modo de puente de accesibilidad, permiten establecer el vínculo entre los contenidos a enseñar, los conocimientos y los sujetos de aprendizaje. De esta manera, se posibilitan mejores aprendizajes a los alumnos en general, tengan o no discapacidades sensoriales.

El análisis de los aspectos favorecedores de la práctica educativa, que surge de la investigación Estrategias Didácticas para la Formación Docente Universitaria: Su transferencia al aula (II parte) (Grzona y otros, 2009-2011), nos permitió comprobar las transformaciones en el interior del proceso multidimensional de la enseñanza y la necesidad, advertida por los alumnos de la Facultad de Educación Elemental y Especial, de conocer un amplio repertorio de estrategias de enseñanza. Por ello es que consideramos valioso investigar acerca de la formación de los docentes que se recibieron en la FEEyE y que hoy se encuentran en ejercicio profesional con alumnos

de Educación Especial con discapacidad visual y sordos , para conocer los caminos didácticos que utilizan los docentes en el desarrollo de sus clases.

Los resultados de las investigaciones previas realizadas permitirían suponer que los docentes que se recibieron en la Facultad de Educación y que hoy se encuentran en ejercicio profesional también tendrían, desde su formación, reducidos conocimientos de los caminos y posibilidades didácticas que ofrecen las estrategias. Por ello nuestra anticipación de sentido fue que los docentes de Educación Especial de alumnos con discapacidad sensorial (visual o auditiva), egresados de la Facultad de Educación Elemental y Especial, utilizan una reducida gama de estrategias didácticas en el desarrollo de sus clases que no propiciarían la formación integral de sus alumnos.

1. Marco teórico

El análisis de los planes de estudio permite suponer que se han superado los modelos biologicistas y psicologistas de interpretación de la discapacidad, para evolucionar en favor de este modelo social, que ofrece nuevas perspectivas educativas y que se traducen en la enseñanza. Las nuevas orientaciones, amparadas en el modelo social de la discapacidad, centran la mirada en la responsabilidad del entorno respecto de proveer los recursos humanos y materiales que proporcionan las ayudas, los ambientes y contextos accesibles y no reducen la deficiencia del alumno a un obstáculo para el aprendizaje.

Las estrategias convenientes para la enseñanza de los alumnos con discapacidad visual y auditiva no deben reducirse solo a las de apoyo y mediación en relación con la discapacidad, sino también a las que atienden a su formación integral (que promueven el saber conocer, el saber hacer y el saber ser).

Teniendo en cuenta los aspectos coincidentes en la conceptualización de estrategia didáctica que proponen los distintos autores (planificación deliberada, presencia de pasos o diferentes etapas e intencionalidad para posibilitar una determinada respuesta de los alumnos (Navaridas Nalda, 2004; Campaner, 2008), construimos un concepto propio de estrategia didáctica:

Estrategia didáctica es el conjunto de decisiones que toma un docente sobre los procedimientos y recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción educativa; organizadas y secuenciadas coherentemente con los objetivos, mediante un acto creativo y reflexivo.

Realizamos una exhaustiva búsqueda bibliográfica y encontramos algunos antecedentes de investigaciones relacionadas directamente con la temática, entre los que podemos mencionar a Ashman y Conway (1990), Marchesi (1995), Molina García (1995), Checa Benito (1995), Puidellivol, (1998), Alegre de la Rosa (2000), Oliver Vera, (2003), Maigon Sambrano (2008) y Zavaroni (2010) que han realizado trabajos relacionados con las estrategias didácticas para aplicar con niños con discapacidad.

Destacamos, por su pertinencia y estrecha vinculación, una de las conclusiones de la investigación de Zavaroni (2010), que se realizó con un grupo de diez docentes de alumnos con discapacidad sensorial (visual o auditiva), referida a que utilizaban una reducida gama de estrategias didácticas en el desarrollo de sus clases y que manifestaron interés en formarse sobre el tema.

Atendiendo a la complejidad del proceso didáctico, centramos nuestra mirada en las estrategias utilizadas por los docentes y por ello partimos de la consideración de los aspectos coincidentes en la conceptualización de *estrategia* que proponen los distintos autores: planificación deliberada, presencia de pasos o diferentes etapas e intencionalidad para posibilitar una determinada respuesta de los alumnos.

Como punto de partida, realizamos el relevamiento bibliográfico. Presentamos en dos tablas la bibliografía analizada:

1.1. Denominación genérica: Discapacidad visual

Tabla 1. Discapacidad visual

Título de la obra	Autor
La educación especial: integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela	Margarita Gómez -Palacios
Atención educativa en ciegos y deficientes visuales	Antonio Rodríguez Fuentes Francisco Martínez Sánchez
Unas bases psicopedagógicas de la Educación Especial. (3ª edición revisada)	Leandro Navas Juan Luis Castejón
Unas bases psicopedagógicas de la Educación Especial	Leandro Navas Juan Luis Castejón
Estrategias psicopedagógicas para la atención a la diversidad en Educación Secundaria	Pilar Blasco Calvo
Trastornos del desarrollo y adaptación curricular	Diego Luque Parra Juan Romero Pérez
Alumnado con discapacidad visual	Margarita Albertí Laura Romero
Discapacidad visual: aporte interdisciplinario para el trabajo con la ceguera y la baja visión	Fabiana Mon Norma Pastorino
Psicopedagogía de la ceguera. Manual para la práctica educativa con personas con ceguera o baja visión.	Francisco Javier Checa Benito

Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual. Volumen I	Francisco Javier Checa Benito; Manuel Marcos Robles; Pablo Martín Andrade; María Ángeles Núñez Blanco; Antonio Vallés Arándiga
Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual. Volumen II	Felisa Álvarez Gámez; Juan José Cantalejo Cano José María Durán Vélez; Pilar Gómez Viñas Plácido González Paredes; Ángel Martín-Blas Sánchez; Ismael Martínez Liébana; María del Carmen Sanz Moreno; María Jesús Vicente Mosquete

Fuente: Zavaroni, Moreno y Grzona. Elaboración propia

1.2. Denominación genérica: Discapacidad auditiva

Tabla 2: Discapacidad auditiva

Título de la obra	Autor/es
Bases psicológicas de la educación especial. Aspectos teóricos y prácticos	Antonio M. Ferrer Manchón y Juan Carlos Meléndez Moral
Bases psicológicas de la educación especial	Juan Luis Castejón y Leandro Navas
Trastornos del desarrollo y adaptación curricular. Necesidades educativas especiales asociadas a deficiencia auditiva sensorial	D. Luque Parra, Juan Romero Pérez.
Respuestas educativas a los alumnos con NEE permanentes	Jesús Garrido Landívar.
Deficiencia auditiva. Evaluación, intervención y recursos psicopedagógicos. Funciones y competencias de los distintos especialistas que intervienen en la atención educativa.	Manuel Jiménez Torres y Manuel López Sánchez
La Educación Especial: Integración de los niños especiales en la familia, en la sociedad y en la escuela.	Margarita Gómez-Palacio
Diversidad humana y educación.	Olga María Alegre de la Rosa
Unas bases psicológicas de la educación especial	Pilar Blasco Calvo

Fuente: Zavaroni, Moreno y Grzona. Elaboración propia

Nos sorprendió que bajo la denominación de estrategias o metodologías (según los autores) en educación especial, mayoritariamente, se mencionen orientaciones y sugerencias que no logran constituirse en estrategias de enseñanza, tal como las hemos definido anteriormente.

Las orientaciones y sugerencias incluyen desde las adaptaciones de acceso (adecuaciones técnicas y comunicativas que permitan el acceso al currículo), pasando por las curriculares (aquellas modificaciones que se hacen al currículo y pueden ser no significativas o significativas) y consejos. Concluimos que muchos conceptos (ya que no son estrategias) son pertinentes para todos los alumnos, no solo para los que poseen discapacidad, y que se coloca el acento en la deficiencia y no en la buena enseñanza.

2. Metodología

La investigación se amparó en el paradigma cualitativo y el diseño de investigación fue de tipo no experimental. Se utilizaron dos técnicas complementarias de recolección de la información: la observación por encuestas y las entrevistas semiestructuradas.

La población estuvo constituida por los egresados de la FEEyE y la muestra, seleccionada de manera teórica, estuvo integrada por docentes expertos (un mínimo de 5 años o más de antigüedad) de las escuelas de educación especial, de la modalidad sensoriales (sordos y visuales).

El propósito de la investigación fue conocer las estrategias didácticas puestas en práctica por los profesionales de la educación egresados de la Facultad de Educación Elemental y Especial dependiente de la UNCuyo, con alumnos con discapacidad visual o auditiva, nivel primario, en la modalidad de Educación Especial.

3. Resultados

El análisis de las entrevistas y las encuestas nos permitió acercarnos a diversos aspectos del proceso didáctico y de las prácticas, que han quedado develados a partir de los decires docentes.

Las conclusiones no son generalizables, ya que la muestra ha sido acotada a 14 docentes de alumnos con discapacidad visual y a 13 docentes de alumnos sordos.

3.1. Docentes -graduados en la FEEyE -de alumnos con discapacidad visual

De los 14 investigados, dos docentes poseen solo un grupo de alumnos, los doce restantes están a cargo de grados múltiples. En total fueron 81 alumnos en 22 secciones.

Pudimos observar en las respuestas dadas en la entrevista que 13 docentes (93%) se refieren a la estrategia desde un punto de vista restrictivo o no pertinente ya que hacen mención solo a algunos aspectos de una estrategia como son: los recursos

o materiales didácticos, las técnicas, las propuestas metodológicas, los caminos a seguir, entre otros, pero considerados separadamente y no de manera integrada.

Explícitamente solo un docente (7%) refiere a la estrategia de enseñanza como una toma de decisión y de acciones que realiza el docente para que los estudiantes con discapacidad visual logren los aprendizajes correspondientes a la educación primaria. Esta es una mirada más pertinente, amplia y abarcativa.

Estas apreciaciones son coincidentes con la bibliografía de referencia analizada, específicamente sobre discapacidad visual, y que podrían ser los textos con los cuales se formaron varios de estos docentes.

Las estrategias que los docentes consideran que no deben faltar son: Aprendizaje a través de la exploración, experimentación (4), Utilización del juego (3), Actuación, dramatización, juego de roles (2) y las restantes fueron: Resolución de problemas; Salidas o visitas o trabajo de campo, expresado por tres docentes; Trabajo en equipo; Exposiciones; Diálogos en grupo y Debate

En referencia a las encuestas, a partir de veinticuatro estrategias didácticas debían señalar las que empleaban con sus alumnos; las más seleccionadas, por once docentes (el 79%) son: Resolución de problemas y Dramatización, Sesiones de juego o Juego de simulación.

Al establecer la relación entre la descripción de sus alumnos y las estrategias que utilizan, por la diversidad presente, las fortalezas y limitaciones identificadas por los docentes de la muestra, nos resulta muy llamativa la elección de estrategias predominantemente socializadoras y que se orientan al saber conocer y al saber hacer y dejan de lado las del saber ser, pero que sin docentes auxiliares o voluntarios serían muy difíciles de aplicar -por la cantidad de alumnos con multidiscapacidad referenciados.

3.2. Docentes graduados en la FEEyE de alumnos sordos

De los 13 investigados, dos docentes poseen solo un grupo de alumnos, los once restantes están frente a grados múltiples. En total son 62 alumnos en 27 secciones.

En todas las respuestas dadas en la entrevista por los docentes de la muestra aparecen los aspectos señalados en la definición de estrategia adoptada en el marco teórico, si bien algunos indican solo los vinculados al aprendizaje de los alumnos -es decir, que remiten a los destinatarios de las estrategias didácticas- y otros al accionar del docente.

Podemos observar que 10 docentes (77%) se refieren a la estrategia desde un punto de vista restrictivo, ya que hacen mención a los recursos o materiales didácticos, técnicas y propuestas metodológicas, como si cada uno de ellos por separado fueran los únicos elementos que el docente utiliza para que el estudiante pueda aprender.

efectivamente y solo tres docentes (23%) se refieren a la estrategia de enseñanza como una toma de decisión del docente. Esta es una mirada más acertada y amplia.

Al mencionar las estrategias que nunca deben faltar en el desarrollo de clases, hemos advertido que, nuevamente, ponen de manifiesto que no identifican claramente las estrategias. Identificaron: Estrategias de juego (3 docentes); Estrategias de socialización; Experimentación, exploración (2 doc.), Enseñanza frontal o clase magistral; Charla, diálogo, confrontación; Grupos pequeños de aprendizaje o de trabajo; Dramatización o juego de roles; Analogías; Mapas conceptuales; Redes semánticas y Visita a lugares para vivenciar los conocimientos. Volvemos a observar la confusión que poseen los docentes en relación con lo que es una estrategia, una actividad y un recurso o material didáctico.

Las denominadas orientaciones mayoritariamente pertenecen a aspectos que deben estar presentes en cualquier proceso didáctico, existan o no personas con discapacidad.

Los resultados de las encuestas, que se aplicaron a posteriori de las entrevistas, permiten observar que las estrategias seleccionadas por todos los docentes (100%) son: Resolución de problemas y Juego de roles (role playing); sin embargo, la resolución de problemas fue nombrada en las entrevistas por un solo docente y el juego de roles por dos docentes.

Advertimos que la variedad de estrategias elegidas se orienta más hacia la socialización que hacia la atención individualizada. No obstante, al caracterizar al grupo, 7 docentes (54%) indican que requiere de una atención individualizada por las dificultades en el aprendizaje que poseen sus alumnos; sin embargo, puede observarse que muchas de las estrategias seleccionadas apuntan más a un trabajo colaborativo (excursiones, dramatizaciones, juegos de roles) que a una atención individualizada. También podemos indicar que una de las estrategias seleccionada por 11 docentes de la muestra (85%) es la clase magistral, donde el rol del docente es protagónico y el del alumno es pasivo.

CONCLUSIÓN

Podemos concluir que hemos advertido la fortaleza de los docentes en el compromiso con su responsabilidad profesional referida a la educación de las personas con discapacidad y que manifestaron su interés por conocer el tema “estrategias” con mayor profundidad; asimismo, hemos observado en los docentes de la muestra similitudes en relación con una reducida implementación de estrategias didácticas en el desarrollo de sus clases.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre de la Rosa, O. A. (2009). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Aljibe.
- Ashman A. y Conway, R. (1990). *Estrategias cognitivas en educación especial*. Madrid: Santillana.
- Campaner, G. y Gallino, M. (2008). *Aportes didácticos sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje basado en problemas*. Córdoba: Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Universidad Nacional de Córdoba.
- Checa Benito, F. J.; Robles, M. M.; Andrade, P. M.; Núñez Blanco, M. A.; Vallés Arándiga, A. (1999). *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*. Vol. I. Madrid: Once.
- Checa Benito, F.J. (2000). *Psicopedagogía de la ceguera. Manual para la práctica educativa con personas con ceguera o baja visión*. Valencia: Promolibro
- Ferrer Manchón, A. M. y Meléndez Moral, J. C. (1994). *Bases psicológicas de la educación especial. Aspectos teóricos y prácticos*. Valencia: Promolibro.
- Garrido Landívar, J. (2003). *Respuestas educativas a los alumnos con NEE permanentes*. Canarias: Vicerrectorado de Desarrollo Institucional y nuevas tecnologías, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Gómez-Palacio, M. (2002). *La Educación Especial: Integración de los niños especiales en la familia, en la sociedad y en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Grzona, A. y otros (2009). *Una propuesta de estrategias didácticas para la formación docente universitaria* (Informe final de Investigación). Universidad Nacional de Cuyo, Secretaria de Ciencia, Técnica y Posgrado, Mendoza.
- Jiménez Torres, M. y López Sánchez, M. (2003). *Deficiencia auditiva. Evaluación, intervención y recursos psicopedagógicos. Funciones y competencias de los distintos especialistas que intervienen en la atención educativa*. Madrid: CEPE.
- Luque Parra, D. y Romero Pérez, J. (2001). Necesidades educativas especiales asociadas a deficiencia visual. En *Trastornos del desarrollo y adaptación curricular*. Málaga: Aljibe.
- Maingon Sambrano, R. (2008). *Estrategias para la enseñanza de estudiantes con discapacidad*. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Marchesi, A. (1995). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza.
- Molina García, S. (1995). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Alcoy: Marfil.

- Navaridas Nalda, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. España: Universidad de la Rioja.
- Oliver Vera, M. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad: dilemas del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Puigdellívol, I. (1998). Diversidad e identidad en la escuela. En *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez Fuentes, A. y Martínez Sánchez, F. (2002). *Áreas de intervención educativa con alumnos ciegos. Atención educativa en ciegos y deficientes visuales*. Granada: Arial.
- Zavaroni. M. A. (2010). *Estrategias didácticas en las aulas de profesores de nivel primario, de alumnos con discapacidad sensorial (visual o auditiva)* (Informe final de Investigación). Universidad Nacional de Cuyo, Secretaria de Ciencia, Técnica y Posgrado, Mendoza.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INTEGRALES Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA

Eliana Angela, María Julia Amadeo, Alicia Berardini,
María Alejandra Grzona, Andrea Gomensoro,
Adriana Moreno, Norma Elena Pacheco,
Sonia Parlanti y Leticia Vazquez

Resumen

El trabajo presenta avances de la implementación de la investigación: *Estrategias didácticas para la formación docente universitaria: su transferencia al aula (II parte)*. El objetivo general fue analizar los aspectos favorecedores de la práctica educativa a partir de la implementación de una propuesta de estrategias didácticas en los profesorados de la Facultad de Educación Elemental y Especial. Podemos reconocer que la utilización de estrategias didácticas que tienden a la formación integral posibilitan un aprendizaje significativo para los alumnos a partir de la incentivación, la interacción, la implicación, la aplicación y la reflexión que requiere por parte del docente la complementariedad de conocimientos disciplinares y didácticos.

Palabras clave: Estrategias - Universidad - Enseñanza - Estrategias didácticas - Formación docente

INTRODUCCIÓN

El trabajo presenta algunos avances de la implementación de la investigación: *Estrategias didácticas para la formación docente universitaria: su transferencia al aula (II parte)*.

El objetivo general fue analizar los aspectos favorecedores de la práctica educativa a partir de la implementación de una propuesta de estrategias didácticas en los profesorados de la Facultad de Educación Elemental y Especial.

El enfoque metodológico puede presentarse, desde el estado de conocimiento sobre el tema como un diseño exploratorio, a partir de un estudio de desarrollo longitudinal, cuyo recorte espacial se focaliza en la Facultad de Educación Elemental y Especial de la UNCuyo. La muestra estuvo integrada por profesores voluntarios, que participaron del proceso de socialización de los resultados de la investigación: *Una propuesta de estrategias didácticas para la formación docente universitaria (2007-2009)* y del acompañamiento, la resignificación y actualización de los saberes específicos.

Desarrollo

En la primera parte de la investigación (Grzona, 2007-2009), uno de los principales hallazgos fue observar que las estrategias didácticas que utilizan los profesores de la Facultad promueven parcialmente el saber conocer, en menor medida el saber ser y

están ausentes las estrategias que promueven el saber hacer o actuar. Además, que la utilización de las estrategias didácticas no tiende a revertir los aspectos negativos observados en los alumnos (pasivos, poco críticos, alineados, entre otros) sino que, por el contrario, los refuerzan. El producto de esta investigación fue una propuesta de estrategias didácticas que propicia una formación integral de los alumnos, favoreciendo el desarrollo del saber conocer, el saber ser y el saber actuar destinada a los profesores de la Facultad de Educación Elemental y Especial.

Para elaborar la propuesta, a partir de las diversas clasificaciones y criterios utilizados por distintos autores, tales como: Sevillano (1995), Navaridas Nalda (2004), Tobón Tobón (2005) y Miguel Díaz (2006), utilizamos sucesivamente y a medida que avanzábamos en el proceso investigativo, tres criterios de selección y clasificación: a) *la relación entre la estrategia propuesta por los autores y las conductas que promueven en los alumnos*, b) *las intenciones pedagógicas que subyacen a las estrategias* y finalmente uno más abarcativo, c) que promueven el saber ser, el saber conocer y el saber actuar.

En el contexto descrito es que propusimos un conjunto de estrategias que, clasificadas en tres tipos, promueven esos saberes (primera parte de la investigación, 2007-2009). En la segunda parte (2009-2011), a la que refiere este trabajo, nos propusimos analizar los aspectos favorecedores de la práctica educativa a partir de la implementación de esa propuesta de estrategias didácticas en los profesorados de la Facultad, ya que no solo nuestra empiria sino también numerosos referentes teóricos destacan la necesaria utilización de la variada amplitud a la hora de enseñar (Litwin, 2000; Lucarelli, 2000; Manuale, 2007; Menin, 2002; Kincheloe, 2001; Velez, 2003; Zabalza, 2004).

Las estrategias seleccionadas para el desarrollo integral de los alumnos son: 1- Seminario; 2- Demostración; 3- Método de caso o estudio de casos; 4- Resolución de problemas; 5- Proyecto de investigación; 6- Incidente crítico; 7- Lluvia o tormenta de ideas; 8- Juego de roles (role playing/dramatización); 9- Debate o foro; 10- Simulaciones; 11- Interrogación; 12- Clase magistral; 13- Philips 66; 14- Diálogo socrático; 15- Método de proyectos; 16- Cuchicheo; 17- Trabajo en equipo; 18- Panel de discusión; 19- Tutoría; 20- Enseñanza por medio de fichas; 21- Portafolios (portfolios); 22- Experimentación/enseñanza en laboratorio; 23- Esquemas y 24- Mapas conceptuales.

Los tres tipos de saberes mencionados sustentaron las características generales de clasificación de las estrategias y de identificación de las intenciones pedagógicas. A modo de ejemplo, se presenta la siguiente tabla, donde puede advertirse una orientación respecto de algunas de las estrategias mencionadas previamente.

Tabla 1. Estrategias

Criterio de clasificación de las estrategias	Características generales de las estrategias didácticas	Intenciones pedagógicas	Estrategias didácticas
QUE PROMUEVEN EL SABER SER	Estrategias docentes: - para favorecer la cooperación	Desarrollo de actitudes en el grupo: capacidad de relacionarse, colaboración, participación; capacidades para aprender mediado por la influencia de otros y para comprender procesos de aprendizajes significativos de forma cooperativa (aprender el conocimiento procedimental).	<ul style="list-style-type: none"> - Método de caso o estudio de casos - Trabajo en equipo - Interrogación - Panel de discusión - Esquemas - Mapas conceptuales - Lluvia o tormenta de ideas - Debate o foro - Simulaciones
	- de sensibilización en el aprendizaje.	Desarrollar un estado motivacional apropiado a la tarea (atención selectiva, planeada y consciente, transferencia de conocimientos a fin de poder generalizar el aprendizaje).	<ul style="list-style-type: none"> - Resolución de problemas - Interrogación - Esquemas - Mapas conceptuales - Lluvia o tormenta de ideas - Debate o foro - Simulaciones
	- para favorecer la atención	Desarrollar capacidades para reflexionar y comprender procesos de aprendizajes significativos, de forma individual (aprender el conocimiento procedimental).	<ul style="list-style-type: none"> - Resolución de problemas - Interrogación - Mapas conceptuales - Debate o foro

QUE PROMUEVEN EL SABER CONOCER

<p>Estrategias docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - para favorecer la adquisición, la recuperación de la información y la transferencia - para favorecer la comprensión-para favorecer el aprendizaje autónomo - para favorecer el proceso de aprendizaje desde los saberes previos - para favorecer el aprendizaje mediante la resolución de problemas - para favorecer el desarrollo de procesos cognitivos 	<p>Ejecutar procedimientos planeados y sistemáticos para desarrollar en los alumnos las capacidades personales con actitud crítica y proactiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Panel de discusión - Mapas conceptuales - Lluvia o tormenta de ideas - Debate o foro - Simulaciones
	<p>Desarrollar en los alumnos la capacidad de retroalimentación con los logros y dificultades durante el aprendizaje (aprender del error).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo
	<p>Promover la comprensión del proceso de resolución de problemas aplicando conocimientos en la resolución.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Resolución de problemas - Panel de discusión - Esquemas - Debate o foro
	<p>Ejecutar procedimientos planeados y sistemáticos para permitir la participación de los alumnos de un proceso de aprendizaje orientado a la elaboración de proyectos a fin de desarrollar un aprendizaje autónomo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Resolución de problemas - Esquemas - Mapas conceptuales - Debate o foro
	<p>Promover la activación de los saberes previos presentando la nueva información de forma coherente, sistemática y lógica para que su estructura facilite la comprensión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Panel de discusión - Esquemas - Simulaciones
	<p>Favorecer, en los estudiantes, la investigación y el descubrimiento de las relaciones entre sus conocimientos previos y lo que necesita saber para resolver la tarea.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Panel de discusión - Esquemas - Mapas conceptuales - Lluvia o tormenta de ideas - Debate o foro - Simulaciones
	<p>Promover la adquisición de los saberes de forma significativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Esquemas - Mapas conceptuales
	<p>Favorecer la ejecución de procedimientos planeados y sistemáticos tanto para recuperar saberes conceptuales como instrumentos y estrategias para ponerlos en acción (saberes procedimentales).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Esquemas - Mapas conceptuales - Simulaciones

QUE PROMUEVEN EL SABER HACER	Estrategias creativas	Estimular un pensamiento crítico y creativo que favorezca la producción de nuevas ideas y permita enfocar las situaciones desde puntos de vista originales.	<ul style="list-style-type: none"> - Panel de discusión - Esquemas - Mapas conceptuales - Lluvia o tormenta de ideas - Debate o foro - Simulaciones
	Estrategias para favorecer la actuación.	Promover un clima de ruptura de bloqueos emocionales y generador de nuevas perspectivas y vías de solución innovadoras.	<ul style="list-style-type: none"> - Resolución de problemas - Esquemas - Lluvia o tormenta de ideas

Fuente: Pacheco (2010)

Con este conocimiento sobre el tema, se aplicó una entrevista a los profesores, que voluntariamente intervinieron en la propuesta y una encuesta a los alumnos, antes y después de cursar las asignaturas correspondientes: una de primer año, una de segundo año, cuatro de tercer año y dos de cuarto año.

A partir de los resultados de las entrevistas se puso especial énfasis en relacionar las respuestas de los alumnos en la encuesta diagnóstica (al iniciar el cuatrimestre) cuando recién comenzaban a cursar cada materia, con el propósito de registrar las vivencias anteriores de los alumnos en relación con las estrategias didácticas empleadas por los docentes en las aulas universitarias.

La mayoría de los alumnos identificó claramente las siguientes estrategias: *Demostración; Método de caso o estudio de casos; Resolución de problemas; Interrogación; Trabajo en equipo; Esquemas y Mapas conceptuales*, lo que evidencia sin lugar a dudas que, desde el decir de ellos, son las aplicadas por los profesores.

Por otro lado, no han sido mencionadas por los docentes en sus clases: *Clase magistral; Simulaciones; Philips 66; Diálogo socrático; Método de proyectos; Tutoría; Enseñanza por medio de fichas; Portafolios (portfolios); Experimentación / enseñanza en laboratorio*.

El resto de las estrategias no tienen una tendencia definida a ser reconocidas por los alumnos, como empleadas por los docentes. Esta situación llama la atención porque son alumnos que a pesar de haber cursado las asignaturas en las mismas condiciones (como compañeros de todos los años de la carrera), sus vivencias varían.

Una vez socializados los propósitos de la investigación y compartida la propuesta de estrategias didácticas a implementar con los profesores, a través de reuniones de intercambio de experiencias previas, acerca de qué estrategias utilizaban en sus clases y las que proponíamos implementar, los docentes acordaron seleccionar algunas para

poner en marcha en el dictado de su materia y reconocieron que a varias de las que utilizaban se les podía “poner nombre” (según nuestra propuesta).

Al finalizar el cuatrimestre se aplicaron encuestas centradas en que el alumno informara sobre qué estrategias aplicó el docente de las asignaturas participantes de la investigación, y se solicitó a los profesores que fundamentaran la identificación realizada por los alumnos.

Los resultados (en porcentajes) de las encuestas a los alumnos acerca de qué estrategias aplicó el docente se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 2: Estrategias aplicadas por los docentes

Estrategias	Asig. 1	Asig. 2	Asig. 3	Asig. 4	Asig. 5	Asig. 6	Asig. 7	Asig. 8	Asig. 9
Seminario		50	25		100				
Demostración	70	75	100	95	100	95	83	64	65
Método de casos	64	75	100	87	100	100	100	93	85
Resolución de Problemas	90	75	75	100	67	100	100	89	97
Incidente crítico			50		100	67			
Lluvia o torbellino de ideas	50	75	75	97	100	100	50	89	100
Juego de roles		75	25		100	67		57	86
Debate	47		50	97	100	83		64	100
Enseñanza por medio de fichas			50				50		
Simulación	43		50		100	100		71	97
Interrogación	70	100	100	100	100	100	100	89	100
Clase magistral		75			100				
Método de proyecto								73	
Cuchicheo			50		100			100	
Trabajo en equipo	93	100	100	95	100	100	50	100	100
Panel de discusión	63					67	67		
Portafolios					67		50	82	
Experimentación/ enseñanza en laboratorio			50		100			73	
Esquemas	90	75	75	95	100	100	67	89	97
Mapas conceptuales	74	75	75	56	100	67	67	97	100

Fuente: Moreno (2010)

Estos resultados nos permiten afirmar que, según el decir de los alumnos, las estrategias didácticas utilizadas, en un alto porcentaje, por todos los profesores de la muestra son: Demostración, Método de casos, Resolución de Problemas, Lluvia o torbellino de ideas, Interrogación, Trabajo en equipo, Esquemas y Mapas conceptuales. Mientras que la mayoría de los profesores utilizan Juego de Roles, Debate y Simulación.

Comparando estos resultados con la Tabla 1, se puede afirmar que la mayoría de los profesores han utilizado estrategias que promueven el desarrollo integral de los saberes *ser, conocer y hacer*.

En la siguiente tabla se muestran, sintéticamente, algunos fundamentos de los profesores acerca de por qué los alumnos señalaron esas estrategias. En esta se han agrupado desde el decir de los alumnos (encuestas) en correspondencia con el decir de los profesores (entrevistas).

Tabla 3. Fundamentación de los profesores

Estrategias Didácticas señaladas por los alumnos	Fundamentos de los profesores acerca de por qué los alumnos señalan esas estrategias
<p>Asignatura 1</p> <p>Demostración</p> <p>Método de caso o estudio de casos</p> <p>Resolución de problemas</p> <p>Lluvia o tormenta de ideas</p> <p>Debate o foro</p> <p>Simulaciones</p> <p>Interrogación</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Panel de discusión</p> <p>Esquemas</p> <p>Mapas conceptuales</p>	<p>“Para promover la adquisición y desarrollo de actitudes y valores sociales se trabajó, a través de Trabajo en equipo, Interrogación guiada, Panel de discusión, Lluvia o tormenta de ideas, Debate o foro, la socialización y la capacidad de relacionarse y aprender a desarrollar una actitud de colaboración entre los estudiantes”.</p> <p>“El Torbellino de ideas y la Interrogación didáctica permiten estimular un pensamiento crítico y creativo en los estudiantes, les facilita la producción de nuevas ideas y le permiten enfocar los problemas de aprendizaje desde diferentes puntos de vista”.</p> <p>“A través de procedimientos didácticos que permiten al estudiante aprender descubriendo, como lo son las Simulaciones, Método de caso o estudio de casos, el error como procedimiento didáctico, la experimentación y La resolución de problemas; se hizo especial hincapié en el papel activo del estudiante, quien debe investigar y descubrir las relaciones internas existentes entre lo que ya sabe (conocimientos previos) y lo que necesita saber para dar respuesta a las demandas de la tarea o problema de aprendizaje que se le plantea. De este modo se trató de favorecer un aprendizaje significativo tanto de saberes disciplinares matemáticos como didácticos, a través del papel mediador del docente, sobre los propios procesos cognitivos del estudiante”.</p> <p>“La lección magistral, los organizadores previos, los esquemas y los mapas conceptuales fueron utilizados para trabajar secuencia de procedimientos que utiliza de manera consciente el profesor para activar y mejorar los mecanismos de procesamiento de la información en el alumno. De esta forma se trató de potenciar y mejorar la capacidad cognitiva del estudiante. Se considera que esto se convierte en el efecto didáctico más importante en la construcción de significados tanto disciplinares como didácticos considerado por nosotros como el fundamento de la comprensión significativa de esos saberes”.</p>

<p>Asignatura 2</p> <p>Seminario</p> <p>Demostración</p> <p>Método de casos o estudio de casos</p> <p>Resolución de Problemas, Lluvia o torbellino de ideas</p> <p>Juego de roles</p> <p>Debate</p> <p>Simulaciones</p> <p>Interrogación</p> <p>Clase magistral</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Esquemas</p> <p>Mapas conceptuales</p>	<p>“El torbellino de ideas me permite conocer los conocimientos previos que los estudiantes tienen del tema a abordar. También sirve como estrategia “rompe-hielo” ya que, advierto previamente que no hay restricciones sobre qué decir, que todo lo que aparezca en la mente es válido para comunicarlo. De esta forma los estudiantes participan con mayor fluidez y apertura. Esta estrategia consta también de una segunda parte, la de categorización de las ideas (esquemas, mapas conceptuales). En esta parte es posible evidenciar esquemas o estilos de aprendizaje de los alumnos: algunos se manifiestan analíticos, otros más holísticos, algunos proponen categorías flexibles y otros, muy cerradas. Si bien no es un dato concluyente, me permite ir conociendo aspectos personales del grupo de alumnos.</p> <p>Las simulaciones son muy útiles para poner a los alumnos en la situación de una Persona con Discapacidad. Así, es posible asomarse a la experiencia sensorial, emocional o cognitiva de los sujetos con los que, en el futuro, deberán interactuar. También sirve para validar o refutar materiales, consignas, postulados, creencias acerca de las personas ciegas y con baja visión. Puede poner en marcha el juego de roles.</p> <p>La Interrogación desde el estudiante: los alumnos están muy acostumbrados a contestar a nuestras preguntas. Esta estrategia permite cambiar de rol: que sean ellos mismos los que realizan preguntas sobre un tema en concreto y que luego, esas mismas preguntas sirvan de eje vertebral de un trabajo escrito o presentación grupal. La práctica de realizar preguntas permite abrir la mirada sobre el tema, realizar asociaciones con otros temas, vincular autores, construir conceptos en grupo, elaborar esquemas, aprender del error (uso del error como procedimiento didáctico).</p> <p>La resolución de problemas favorece el descubrimiento de las relaciones internas entre lo que se sabe y lo que se necesita saber para dar respuesta a las demandas de la tarea. Se relaciona con el saber ser y saber hacer. Fue utilizada para promover la adquisición de los saberes de forma significativa; desarrollar la capacidad de retroalimentación con los logros y dificultades (aprender del error); relacionar aspectos teóricos con la puesta en práctica de acciones”.</p>
---	---

<p>Asignatura 3</p> <p>Demostración</p> <p>Método casos</p> <p>Resolución de problemas</p> <p>Lluvia o torbellino de ideas</p> <p>Debate</p> <p>Simulación</p> <p>Interrogación</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Esquemas</p> <p>Mapas conceptuales</p>	<p>“Ahora advierto que puedo elegir diferentes estrategias en función de los momentos de la clase pero que este no debe ser el único criterio de selección. Es especialmente importante tener en cuenta los saberes que estoy propiciando cuando aplico determinada estrategia.</p> <p>En mi caso particular advertí que mis estrategias casi siempre estaban referidas al saber conocer y a veces al saber hacer. No sabía que podía incluir formalmente la enseñanza del saber ser como parte del proceso de la enseñanza en mi materia. El programa está atravesado por contenidos que refieren al ser persona, al ser profesional y al ser miembro de un equipo, sin embargo no pensé que constituían contenidos formales que podían ser abordados con estrategias específicas, como por ejemplo: las estrategias socializadas, las actividades colaborativas, las de sensibilización, el debate y la reflexión, la argumentación.</p> <p>En cuanto al saber conocer pude reflexionar sobre el uso conscientemente planificado de estrategias para el tratamiento de la información, para favorecer la adquisición, la recuperación de la información y la transferencia. Si bien creo que mis intenciones anteriormente apuntaban a esto, no había una selección consciente de las estrategias que me permitían cumplirlas. Comprobé que a los alumnos les resultó valioso que les explicitara algunas estrategias y el por qué habían sido pensadas para esa clase, cuál era el objetivo que perseguían.</p> <p>Además incluí estrategias para favorecer la participación de todos los alumnos y la colaboración entre pares: discusión en grupos con argumentación individual, análisis de casos en grupo, etc.”</p>
---	--

<p>Asignatura 4</p> <p>Demostración</p> <p>Resolución de problemas</p> <p>Lluvia o torbellino de ideas</p> <p>Debate</p> <p>Interrogación</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Esquemas</p>	<p>“Desde lo teórico se podría decir que el trabajo en equipo debe abordarse desde tres dimensiones: dimensión conceptual, dimensión procedimental y dimensión actitudinal.</p> <p>No se trabaja en equipo sin una preparación y entrenamiento previo, que abarque las tres dimensiones señaladas, para lograr pasar del individuo al grupo y del grupo al equipo.</p> <p>Considero que el número de alumnos de la comisión y el tiempo para completar el abordaje de todas las unidades del programa fueron factores que nos jugaron en contra para poder llevar un buen registro de las estrategias aplicadas.</p> <p>En general puedo afirmar que el trabajo en equipo fue aprovechado por algunos grupos que incentivados por regularizar la asignatura, trabajaron en forma responsable. En este proceso, al plantearseles algunos interrogantes, me permitieron mediar y observar un poco más de cerca la participación de sus integrantes y el movimiento de roles que se fue generando.</p> <p>La mediación junto a la interrogación didáctica son estrategias que aplico con mucha fluidez. Formulo permanentemente preguntas para motivar al alumno a que reflexione, repiense y sea crítico en la búsqueda de la solución. Trabajo con los alumnos desde el error, les pido que busquen contraejemplos y generalmente persigo que los alumnos relacionen conceptos de la asignatura. La interrogación didáctica la utilizo siempre al inicio de la clase para revisar lo trabajado, en el cuerpo de la clase tanto como en el cierre.</p> <p>Considero que estas últimas estrategias permiten obtener el máximo de los beneficios de este método interactivo y participativo del proceso de enseñanza aprendizaje, en un tiempo concreto y corto, en comparación con otras estrategias que requieren de mucho más tiempo de aplicación”.</p>
---	--

Asignatura 7	<p>“El estudio y la aplicación de estrategias didácticas, que seleccioné de la propuesta por el equipo de investigación, me permite decir que el uso de: torbellino de ideas, la interrogación por parte de los alumnos cuando organizamos debates, dinamizó las clases y permitió una mejor mediación entre contenidos y alumnos. La elaboración de esquemas, en forma grupal primero e individual después, permitió una mayor y mejor comprensión de contenidos tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales y una desestructuración de los alumnos que comprendieron el cómo (conocimiento procedimental) se ponen en juego estrategias de aprendizaje cuando trabajan en grupo o individualmente o cuando participan de paneles de discusión”.</p>
Demostración	
Método de casos o estudio de casos	
Resolución de Problemas	
Lluvia o torbellino de ideas	
Interrogación	
Trabajo en equipo	
Panel de discusión	
Esquemas	

<p>Asignatura 8</p> <p>Demostración</p> <p>Método de casos o estudio de casos</p> <p>Resolución de Problemas</p> <p>Lluvia o torbellino de ideas</p> <p>Juego de roles</p> <p>Debate</p> <p>Simulaciones</p> <p>Interrogación</p> <p>Método de proyecto</p> <p>Cuchicheo</p> <p>Portafolio</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Portafolio</p> <p>Experimentación</p> <p>Esquemas</p> <p>Mapas conceptuales</p>	<p>“El modelo didáctico “método de asignación de trabajo” suele usar una distribución del espacio distinta de las filas tradicionales usadas en el método frontal. La asignación de trabajo también puede ser de modo extra institucional y de presentación o exposición diferida. Se dispone de bastantes medios de trabajo bibliográfico, fotos, marcadores, fibrones que suelen estar colocados en el escritorio. También hay un lugar para la exposición del producto solicitado. Se suelen oír conversaciones entre los estudiantes durante la clase y es bueno que ocurran (trabajo en equipo, cuchicheo, debate, experimentación)”.</p> <p>“El método de casos es la descripción de una situación concreta con finalidades pedagógicas para aprender o perfeccionarse en algún campo determinado. El caso lo propongo al grupo-clase para que individual y/o colectivamente lo sometan al análisis y a la toma de decisiones.</p> <p>El Juego de Roles permite experimentar una situación o acción, no solo intelectualmente, sino también física y emocionalmente. Es una técnica de estudio semejante a la dramatización, y es particularmente importante en la actualidad, ya que presenta un medio adecuado para que los alumnos practiquen determinadas destrezas en una situación imaginaria (simulaciones).</p> <p>Cada vez que el alumno esté con un compañero de trabajo o con un pequeño grupo tiene que desarrollar competencias sociales (trabajo en equipo). Finalmente darse cuenta que si desea lograr competencias adicionales, puede realizar un aprendizaje de nuevas tareas en forma individual o en forma colectiva, gracias a una motivación propia y al control de sí mismo (Mapas conceptuales, portafolio)”.</p>
---	--

<p>Asignatura 9</p> <p>Resolución de Problemas</p> <p>Lluvia o torbellino de ideas</p> <p>Juego de roles</p> <p>Debate</p> <p>Simulaciones</p> <p>Interrogación</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Esquemas</p> <p>Mapas conceptuales</p>	<p>“La enseñanza modular a partir de una aplicación de un pre-test que consiste en una evaluación inicial para diagnosticar los conocimientos previos de los estudiantes, en relación a los temas a desarrollar durante el transcurso de la asignatura, ha sido siempre una de las estrategias utilizadas. Luego, la implementación a lo largo del desarrollo de la asignatura, de una serie de actividades en función de dichos temas evaluados en el pre- test y, por último, un post-test durante el cual el alumno tiene posibilidades de contrastar sus conocimientos plasmados en el pre-test, con los adquiridos durante las clases al finalizar las mismas. En este proceso he utilizado como estrategias: los mapas conceptuales para representar los conceptos claves de una unidad de la asignatura, construidos en forma conjunta entre la docente y los estudiantes. Al finalizar el dictado de la asignatura, se construyó un mapa conceptual en el que se articularon la totalidad de los temas desarrollados.</p> <p>El uso de estrategias como: trabajo en equipo, juego de roles, debate, interrogación y torbellino de ideas, resolución de problemas, además de organizar la asignatura de modo tal de asegurar la significación de la misma, por parte de los estudiantes (el porqué y para qué de los temas a desarrollar), su comprensión y apropiación me han resultado interesantes ya que la implementación de las mismas contribuyen a aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a participar y cooperar y aprender a ser”.</p>
---	--

Fuente: Entrevistas de docentes

Los primeros análisis de estos resultados, que hemos sintetizado en las tablas precedentes, nos permiten advertir por parte de los docentes:

- Una modificación respecto del concepto y el valor de las estrategias didácticas.
- La importancia de utilizar una diversidad de estrategias.
- El rol del docente como modelizador del formador de formadores.

CONCLUSIONES

Podemos aseverar que la utilización de estrategias didácticas que tienden a la formación integral posibilitan un aprendizaje significativo para los alumnos a partir de la incentivación, la interacción, la implicación, la aplicación y la reflexión que requiere por parte del docente la complementariedad de conocimientos disciplinares y didácticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Díaz, M. (2006). *En busca de las Estrategias Perdidas*. Argentina: Imprex Ediciones.
- Grzona, M. A. (2009). *Una propuesta de estrategias didácticas para la formación docente universitaria*. (Informe final de Investigación). Universidad Nacional de Cuyo, Secretaria de Ciencia, Técnica y Posgrado, Mendoza.
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. España: Octaedro.
- Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Lucarelli, E. (2000). *Estrategias didácticas de enseñanza y evaluación*. Argentina: Universidad Nacional del Nordeste.
- Manuale, M. (2007). *Estrategias para la comprensión*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Menin, O. (2002). *Pedagogía y Universidad*. Rosario: Homo Sapiens.
- Navaridas Nalda, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. España: Universidad de la Rioja.
- Sevillano, M. L. (1995). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje con medios y tecnología*. Madrid: UNED.
- Tobón Tobón, S. (2005). *Formación Basada en Competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Velez, G. (2003). Enseñar estrategias de aprendizaje en la universidad. En C. Monereo y J. i. Pozo (Coords.), *La universidad ante la nueva cultura educativa*. España: Síntesis.
- Zabalza, M. (2004). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Resumen:

La implementación de la Tecnicatura en Interpretación en Lengua de Señas, que se dicta en la Facultad de Educación Elemental y Especial, y los diferentes proyectos realizados anteriormente revelan la necesidad de profundizar en conceptos específicamente lingüísticos, relativos a la Lengua de Señas, e incorporarlos en un Diccionario Digital de dicha lengua que contemple: aspectos fonológicos, léxicos, morfológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos. El uso de las tecnologías multimediales favorece considerablemente el acercamiento, no sólo de la comunidad sorda a la información, sino de todos aquellos que se encuentran en contacto con dicha comunidad. Este proyecto favorece la participación de todos los actores involucrados, dado que la propuesta ha surgido de los grupos de docentes de la carrera, de egresados, estudiantes de dicha Tecnicatura y de miembros de la Comunidad Sorda de Mendoza. Por ello, se pensó una investigación que permitiera analizar en profundidad, con colaboración tanto de lingüistas como de personas de la Comunidad Sorda de Mendoza, el análisis fonológico - sintáctico - semántico y pragmático de las señas. Creemos que es de fundamental importancia contar con esta investigación ya que se carece de material digital, que permita el análisis específicamente de la Lengua de Señas Argentina y en especial la local.

Palabras clave: Lengua de Señas- Interpretación- Personas Sordas- Comunidad Sorda.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende relatar los procesos y acciones llevadas a cabo en la elaboración de un Diccionario Digital de Lengua de Señas Argentina.

El primer diccionario que surge en nuestro país fue elaborado por la Dra. Massone (1993). El mismo tomó una perspectiva netamente lingüística y en soporte papel. A partir de este trabajo, aparecen en el medio, una variedad de diccionarios de Lengua de Señas en soporte papel, como el que propone Alisedo (1997), en los cuales se pierde la riqueza del movimiento de la seña y de los rasgos no manuales con información lingüística propios de la misma, lo cual no es favorable para aquellos

³⁷ Proyecto: Diccionario Digital de Lengua de Señas Argentina. (2011-2013). Subsidiado por SeCyTP UNCUYO. La investigación se realiza en el IPDEES (Instituto para el Desarrollo de la Educación Especial) de la FEEyE. Director del Proyecto: Ana Sisti, Co-Director: Andrea Suraci; Equipo: Gabriela Guzmán, Beatriz Pellegrini, Ma. del Carmen Torre, Mariana Martínez, Andrés Ferez, Stella Alcar, Marisol Mendoza, Celia Nahum, Fátima Cossio, Lucía Rueda, Yésica Visino.

que no conocen la lengua. Estos diccionarios presentan la palabra en español y su equivalente en Lengua de Señas, es decir, que se podrían catalogar como diccionarios bilingües: español – Lengua de Señas. En estos registros no es posible acceder al significado de la palabra presentada. El contacto con este tipo de materiales requiere el dominio de alguna de las lenguas para poder acceder al mismo.

En el caso de las Personas Sordas, en general, el entorno lingüístico es oyente. Es decir, que la lengua de contacto es el español. Esto hace muy dificultosa la posibilidad de transferencia de una lengua a otra, ya que no existe el dominio; ni de parte del oyente, ni de parte de la persona sorda; de ninguna de las lenguas puestas en juego en dichos diccionarios (Marchesi, 1987; Skliar, 1997; Castilla y Sisti, 2008, entre otros).

El uso del espacio y los movimientos, juegan un papel fundamental dentro de la comunicación en Lengua de Señas, dado que en la cultura sorda, predominan las experiencias viso-espaciales (Massone, 1993).

La propuesta de diccionario que planteamos en esta investigación, intenta contribuir al desarrollo teórico respecto de los aspectos lingüísticos de la Lengua de Señas argentina, en especial en nuestra provincia.

Para poder realizar los análisis lingüísticos propios de la Lengua de Señas, es necesario poder revisar los aspectos fonológicos de dicha lengua (configuraciones manuales, orientación, ubicación y dirección en el espacio, los movimientos propios de cada seña y los rasgos no manuales). En la seña aislada es difícil poder analizar los aspectos morfológicos, sintácticos y pragmáticos por lo cual, en la propuesta llevada a cabo por el equipo de investigación, se incluyen las definiciones en la misma lengua (Massone y Machado, 1994; Oviedo, 1996; Sisti y equipo, 2007).

La Lengua de Señas carece de posibilidad de escritura, es decir, es una lengua ágrafa que requiere de una forma de registro especial, por lo que se recurre a material audio-visual para poder realizar los análisis requeridos para generar amplitud conceptual, mejor comprensión de los fenómenos lingüísticos para trascender el ejemplo concreto de la lengua.

Esta experiencia requirió, previamente, realizar un análisis de la forma de los procedimientos discursivos a través de los cuales definen las personas sordas. Al respecto, se presenta el análisis de datos y, retomando la propuesta inicial de un proyecto que fue pensado para ser trabajado por partes debido a su magnitud; es que sólo presentamos un resumen del mismo. Esto se debe a la necesidad de profundizar con la comunidad sorda la selección del léxico y los criterios para realizar las definiciones de los términos seleccionados.

Este proyecto contribuye a:

- a- Legitimar la Lengua de Señas Argentina revirtiendo la situación sociolingüística actual en la que se encuentra la comunidad sorda de Argentina, en general, y de Mendoza, en particular.

- b- Añadir información lingüística específica al estudio de dicha Lengua de Señas.
- c- Preservar el patrimonio lingüístico de la Comunidad Sorda de Mendoza.
- d- Se convierte en un valioso elemento de estudio de la lengua, no sólo para miembros de la comunidad sorda sino, además, para padres, estudiantes, docentes, intérpretes y para todo aquel que desee relacionarse con ella en nuestra provincia.

Los objetivos que se persiguen en el presente trabajo son:

- Identificar el contenido léxico a incorporar en el diccionario a partir del contacto permanente con la comunidad sorda de Mendoza. (definir categorías de palabras a incluir en este proyecto. Dada la complejidad de análisis de cada seña, se requerirá de la segmentación del proyecto, en etapas correlativas y sucesivas que se analizarán y determinarán en colaboración con la comunidad sorda y los asesores lingüísticos).
- Describir las características fonológicas, morfológicas, léxicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas de las señas seleccionadas para realizar el trabajo.
- Analizar el vocabulario en función de los accesos posibles al diccionario.
- Elaborar y difundir el diccionario.

El supuesto que guió nuestro trabajo es el siguiente:

La creación de un **Diccionario Digital en Lengua de Señas**, permitirá la validación y reconocimiento de la Lengua de Señas en Mendoza. No sólo por parte de las instituciones que trabajan con personas sordas sino, también, de la comunidad en general.

El trabajo se plantea con un enfoque metodológico cualitativo que permite la participación de todos los actores involucrados dado que la propuesta ha surgido de los docentes de la carrera, de egresados, estudiantes de dicha Tecnicatura y de miembros de la Comunidad Sorda de Mendoza. Por ello, se piensa en una investigación que permita analizar en profundidad, con colaboración tanto de lingüistas como de personas de la Comunidad Sorda de Mendoza, el análisis fonológico - sintáctico - semántico y pragmático de las señas. Los supuestos que guían la investigación se refieren a que es posible generar elementos teóricos y materiales de análisis respecto de la temática, específicamente sobre la Lengua de Señas Argentina y, en especial, de nuestra provincia. Creemos que es de fundamental importancia contar con esta investigación ya que el material con el que trabajamos respecto del análisis específicamente desde la Lengua de Señas Argentina, la local; es escaso.

1. Marco Teórico

1.1. Diccionarios. Mirada Lexicográfica

La palabra lexicografía, no es de uso frecuente en el marco del trabajo de Lengua de Señas, pero creemos pertinente aproximarnos a ella.

Aunque la palabra lexicografía no es de alta frecuencia, podemos acercarnos a ella con relativa facilidad empleando los recursos de la morfología y de la etimología que nos advierten que es un compuesto de Léxico y -grafía, y si sabemos que esta última forma (que se encuentra en otros nombres como geografía, etnografía, biografía, etc.) significa ‘descripción’, el total sería ‘descripción del léxico’ (Espejo, 1999, pp. 413-414).

Desde esta mirada, podemos pensar en la Lengua de Señas desde lo léxico, pero no desde la grafía ya que es una lengua ágrafa, tal como ya lo mencionáramos anteriormente.

Para avanzar en la propuesta planteada consideramos importante dilucidar el concepto de diccionario, con el objeto de tomar un punto de partida.

De acuerdo con la Real Academia Española, podemos decir que: “un diccionario es un libro en el que se recogen y explican de forma ordenada voces de una o más lenguas, de una ciencia o de una materia determinada”.

Desde esta definición, podríamos agregar que un diccionario es un libro que nos permite realizar consultas respecto de palabras con el objeto de acceder al significado de las mismas.

Existen muchas variedades de diccionarios atendiendo a las especificidades de uso y función que los mismos incluyan: de la lengua (DRAE), etimológicos (por ejemplo, Covarrubias y Orozco, 2006), de sinónimos y antónimos (por ejemplo, Larousse, 2008), de idiomas (por ejemplo, Massone, 1993), entre otros.

La propuesta de este trabajo consistió, en un inicio, en comenzar a pensar en una alternativa que no requiera del español como forma de acceso al diccionario sino que la misma sea a través de la Lengua de Señas y que sea solo esta la que media en el mismo.

Para ello, fue necesario analizar los elementos propios de la Lengua de Señas tales como: aspectos fonológicos, léxicos, semánticos, sintácticos y pragmáticos (Johnson, 1990).

El diccionario de Lengua de Señas propuesto, es para el trabajo con personas sordas, para que puedan acceder a los significados de las señas dados, directamente, en esa lengua.

1.1.1. Diccionarios en Lengua de Señas

En las distintas búsquedas llevadas a cabo respecto de los diccionarios existentes en Lengua de Señas, observamos que, la mayoría de ellos, utilizan como canal de acceso

el español. Esto permitiría inferir que se encuentran dirigidos a oyentes que quieren acceder a la Lengua de Señas o a la mínima población sorda que domina dicha lengua, lo que deja fuera al gran número de personas sordas que no dominan el español.

Muchos de los ejemplos encontrados, se presentan en formato papel y cuentan con un dibujo o una foto que representa la seña, en español o en la lengua que se habla en el país de producción. Podemos citar como ejemplos: el diccionario de Lengua de Señas Colombiana (2006), el de Lengua de Señas Chilena (2009), Lengua de Señas Uruguay (2007), Lengua de Señas Venezolana (2009), entre otros.

Hemos encontrado, también, alternativas en formatos digitales pero no difieren de las características, en cuanto al formato, de las ediciones en papel. Conservan la palabra en lengua parlante del lugar como forma de acceso y, luego, aparece la seña correspondiente. En este grupo, podemos citar el diccionario digital de Lenguaje de Signos Españoles (2008). Este tipo de materiales incorpora la posibilidad de apreciar todas las características fonológicas de la lengua.

Desde las variedades realizadas en Argentina podemos citar, como pionero en la línea de diccionarios, el elaborado por la Dra. Massone (1993). Posteriormente, y tomando como base en mencionado, la propuesta de Alisedo (1997) y, dentro de los entornos virtuales, el de Manos que hablan (2009).

Esta investigación pretende generar un diccionario enteramente en Lengua de Señas: la forma de acceso es en la Lengua de Señas y las definiciones se encuentran, también, en dicha lengua. Para ello, son los miembros de la Comunidad Sorda los que seleccionan, analizan y realizan las señas que aparecerán en el producto final.

Como equipo debimos trabajar, previamente, respecto de los procedimientos discursivos que utilizan las personas sordas al momento de definir un concepto.

Al momento de realizar una definición, la misma puede llevarse a cabo a partir de establecer equivalencias de significado, de realizar una descripción, de identificar la función, entre otras, una a una o combinadas entre sí.

Autores como Arenas (2011), afirman que: “Es necesario considerar que cuando una definición tiene fines argumentativos no funciona como clarificador de significados, sino para poner de relieve algunos aspectos de la realidad que pueden pasar inadvertidos... Aparece cuando existen definiciones distintas de un mismo término. Por eso, el locutor utiliza a menudo, esta estrategia cuando desea influir en la construcción del concepto que se hará el alocutario y, por ende, las repercusiones de este en su sistema de valores y creencias” (Arenas, 2011, pp. 59 -60).

En este sentido, Gutiérrez (1968) advierte que para elaborar definiciones, deben respetarse ciertas reglas como ser claro y preciso; delimitar exactamente la extensión del concepto definido; expresar la esencia del concepto que es definido, es decir, aquello que no puede faltar en la conceptualización y, no se deben usar negaciones.

2. Los procedimientos discursivos

De acuerdo con Suraci y otros (2012) los procedimientos discursivos son aquellas estructuras lógico-semánticas que permiten desarrollar determinados contenidos. En el caso de la Lengua de Señas, los análisis de estas características son casi inexistentes.

Podemos mencionar dentro de estos procedimientos a la definición, la comparación, la ejemplificación, etc. Que son utilizados por los hablantes para explicar un término desconocido por el interlocutor.

Los procedimientos a los que hacemos referencia se detallan a continuación:

La definición: permite la comprensión de un término a partir del significado del mismo (Arenas y otros, 2011).

La definición es un indicador muy útil en la adecuada interpretación del lenguaje. No es sin embargo, como algunos creen, la fundamentación misma del lenguaje. El lenguaje se basa en el uso que hacemos de las palabras, que es determinante de su significado. Las definiciones pueden sin duda señalarnos el camino hacia ese uso correcto. Son, por así decirlo, muletas provisionales que ayudan al que está aprendiendo una lengua a descifrar el sentido de los vocablos. Las palabras solo se dan en contexto en la adecuada interpretación del lenguaje. No es sin embargo, como algunos creen, la fundamentación misma del lenguaje. El lenguaje se basa en el uso que hacemos de las palabras, que es determinante de su significado. Las definiciones pueden sin duda señalarnos el camino hacia ese uso correcto. Son, por así decirlo, muletas provisionales que ayudan al que está aprendiendo una lengua a descifrar el sentido de los vocablos. Las palabras solo se dan en contexto, como parte de proposiciones o frases de carácter expresivo o directivo (Gutiérrez, 1968, p. 1).

Una definición puede realizarse a partir de: realizar equivalencias semánticas, describiendo, indicando la función, por denominación, entre otros.

La ejemplificación: proporciona una muestra del término a conceptualizar, parte de la deducción, es decir, va de lo general a lo particular.

La analogía: utiliza las características del término a explicar junto con otras similares para poder realizar la conceptualización. Este procedimiento permite trabajar con estructuras similares a pesar de que los campos semánticos sean distintos.

La comparación: remite a la operación cognitiva que permite establecer relaciones entre elementos que comparten rasgos similares y correspondientes al mismo campo del saber. Esta operación permite establecer semejanzas o diferencias entre diversos conceptos (Arenas y otros, 2011).

La oposición: permite explicar un concepto a partir de manifestar las oposiciones en los puntos de vista.

El cambio en la orientación argumentativa: a través de este procedimiento, el locutor expresa puntos de vista y los defiende otorgando un valor argumentativo.

La explicitación de causas: esta operación mental permite analizar y explicitar las causas que originan un fenómeno y relacionan determinados acontecimientos que son consecuentes de lo que se pretende explicar.

La derivación de consecuencias: es una operación lógico-semántica que explicita la relación inversa de la causa.

La construcción de la temporalidad: se toma la ubicación temporal del aquí y el ahora que permita explicar la secuencia discursiva a partir de la cotidianidad.

A partir de estas apreciaciones, consideramos fundamental adoptar como procedimiento discursivo de trabajo **la definición**. Este procedimiento nos permite efectuar relaciones sintagmáticas y asociaciones específicas para explicar un concepto determinado.

3. Metodología

La Lengua de Señas en nuestro país posee pocos trabajos sobre sí misma. Por lo general, las investigaciones más relevantes corresponden a la Lengua de Señas Americana, que mantiene una trayectoria, en relación con su análisis, de larga data.

Durante el presente trabajo, llevamos a cabo un análisis de tipo exploratorio - descriptivo, puesto que el objeto fue investigar qué proposiciones utilizan los jóvenes y adultos sordos hablantes de LSA de Mendoza, para desarrollar un concepto. De la misma manera, desarrollamos características de la LSA, no abordadas hasta el momento, importantes para los usuarios de esta lengua.

De acuerdo con Mateo, los estudios descriptivos “constituyen una opción de investigación cualitativa que trata de realizar descripciones precisas y muy cuidadosas de fenómenos educativos” (Mateo, 2004, p. 197). Este tipo de estudios intenta representar, en profundidad, las características de los sujetos u objetos analizados.

El presente proyecto corresponde, teniendo en cuenta su finalidad, a una investigación de tipo aplicada, dado que, con el mismo, se busca enriquecer el conocimiento lingüístico actual sobre la LSA. De este modo se constituye en un aporte a la solución de problemáticas sociales tales como las características de la Lengua de Señas en todos sus aspectos.

Las características del diseño metodológico respondieron a una investigación cualitativa. De acuerdo con Rafael Bisquerra Alzina, este tipo de diseños “refleja, describe e interpreta la realidad con el fin de llegar a la comprensión o a la transformación de dicha realidad, a partir del significado atribuido por las personas que la integran. Esto supone que el investigador debe convivir, aproximarse y relacionarse con estas personas” (Bisquerra Alzina, 2004, p. 283).

La investigación interactiva cualitativa es el sondeo con el que los investigadores recopilan los datos en situaciones reales por la interacción con personas seleccionadas en su propio entorno (investigación de campo). La investigación cualitativa describe y

analiza: las conductas sociales colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones. El investigador interpreta fenómenos según los valores que la gente le facilita. Los estudios cualitativos son importantes para la elaboración de la teoría, el desarrollo de las normas, el progreso de la práctica educativa, la explicación de temas sociales y el estímulo de conducta (Mc Millan y Schumacher, 2005, p.400).

La elaboración de un diccionario digital a través de las maneras en que describen las personas sordas, nos permite respetar su lengua y analizarla desde sus propias características.

La técnica e instrumento que se utilizó para la recolección de datos consistió en una observación participante con las filmaciones de aquellas señas acordadas con la propia Comunidad Sorda de Mendoza.

La utilización del video nos permitió recuperar la información, después de finalizada la observación, tantas veces como fue necesario para poder apreciar los detalles en profundidad. Los registros de los videos, fueron tomados a través de la transcripción en glosa (manera de registro de la Lengua de Señas - lengua ágrafa).

En esta primera etapa de la investigación, se trabajó con un corpus de señas seleccionado por la Comunidad Sorda y que responde a las diversas configuraciones manuales. Se pretende continuar ampliándolo en la segunda parte del proyecto.

4. Resultados

A partir de la triangulación de los datos obtenidos a través de la observación, las filmaciones y los registros glosados, puede arribarse a los resultados obtenidos hasta el momento.

- a- Desde el análisis lexicográfico, es fundamental ofrecer una alternativa digital diferente para la Comunidad Sorda de Mendoza y hacerlo, en forma conjunta, con los docentes, egresados y estudiantes de la Tecnicatura de Interpretación en Lengua de Señas Argentina. Este trabajo permite otorgar el carácter de lengua, a la Lengua de Señas Argentina, además de desarrollar un material de estudio relevante.
- b- En relación con el análisis de los procedimientos discursivos que primaban dentro de la comunidad sorda para poder precisar un concepto observamos que, con mayor frecuencia, utilizaban una combinación de diferentes elementos discursivos, seguido por la ejemplificación en un gran número de casos y por función como las estrategias más sobresalientes en esta tarea. Resultaron como las menos utilizadas en esta tarea: la analogía, la construcción de la temporalidad y la derivación de consecuencias. Esto permitió abordar las estrategias propias en la elaboración del diccionario a partir de respetar las formas de explicitación de conceptos realizadas por las personas sordas.

CONCLUSIONES

El poder llevar adelante el análisis de una lengua como la Lengua de Señas Argentina (LSA), implica la necesidad de adentrarse en la comunidad sorda y tomar contacto con ella como hablantes naturales de la lengua mencionada. Requiere, además, el conocimiento exhaustivo de esta con el fin de lograr comprender, en su totalidad, los aspectos semántico-pragmáticos de la misma.

Primeramente, y como lo expusimos, fue necesario profundizar respecto a los procedimientos discursivos que utilizan las personas sordas al momento de emitir una conceptualización. Fue notorio el uso de los procedimientos de ejemplificación y de combinación de procedimientos dada la frecuencia con los que los mismos aparecieron.

Estos procedimientos fueron, y seguirán siendo, respetados en la construcción del Diccionario Digital de Lengua de Señas Argentina que aún se encuentra en preparación.

En cuanto al programa, generado para este proyecto, fue elaborado por estudiantes del Profesorado de informática de la Facultad de Educación quienes, con generosidad y compromiso, pusieron sus conocimientos al servicio de este equipo.

Es fundamental seguir mejorando la propuesta, dado que es pionera a nivel nacional.

El compromiso y los aportes de la Comunidad Sorda, en la elaboración el presente trabajo, han generado en nosotros la responsabilidad de mejorar el producto. Por ello, si bien no podemos presentar hoy el diccionario terminado, consideramos que durante el próximo período lograremos brindar un trabajo de calidad para todos los beneficiarios.

Finalmente, consideramos que esta investigación resulta un aporte teórico significativo, no sólo al interior de la Tecnicatura en Interpretación en Lengua de Señas y al Profesorado de Sordos, sino también para la comunidad sorda y para aquellos que nos dedicamos al estudio de la Lengua de Señas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alisedo, G. (1997). *Diccionario bilingüe de Lengua de Señas argentina*. Buenos Aires: Fractal.
- Arenas, N. y otros (2011). *Comprensión y producción de textos*. Mendoza: EFE.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Centro virtual Cervantes (1997-2011). *Diccionario de términos clave de ELE España*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/

- Covarrubias Orozco, S. (2006). *Tesoro de la lengua castellana o española*. Edición integral e ilustrada de Ignacio Arellano y Rafael Zafra. Madrid/Frankfurt: Universidad de Navarra/Iberoamericana/Vervuert. España.
- Diccionario de Lengua de Señas Chilena (2009). Chile: Ministerio de Educación.
- Diccionario de Lengua de Señas Colombiana (2006). Recuperado de <http://www.lenguadesenascolombiana.gov.col>
- Diccionario de Lengua de Signos Española (2008). Recuperado <http://www.cnse.es>
- Diccionario de Lengua de Señas Uruguay (2007). Recuperado de <http://www.apasu.org.ur>
- Diccionario de Lengua de Señas Venezolana (2009). Recuperado de <http://www.pasoapaso.org.ve>
- Larousse (2009). *Diccionario de sinónimos y antónimos*. Buenos Aires: Larousse.
- Espejo, E. C. (1999). Aspectos generales de la lexicografía. *Thesaurus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 54 (2), pp.412-432.
- Gutiérrez, C. (1968). Introducción. En: *Elementos de lógica*. San José: ETUP. Recuperado de <http://www.claudiogutierrez.com/portada.html#definicion>
- Johnson, R. (1990). *Distinctive features for handshapes in ASL*. Boston: Mimeo.
- Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Psicología.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005) *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Mateo, J. (2004). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra Alzina (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Massone, M. I. (1993). *Lengua de Señas Argentina. Análisis y vocabulario bilingüe*. Buenos Aires: Edicial.
- Massone, M. y Machado, M. (1994). *Lengua de Señas argentina. Análisis y vocabulario bilingüe*. Buenos Aires: SA.
- Oviedo, A. (1996). El uso del rasgo C+ en la Lengua de Señas Venezolana. *Lengua y Habla* (1)1
- Sisti, A. et al. (2007). *Estrategias comunicativas en Lengua de Señas argentina* (Informe final de Investigación). Universidad Nacional de Cuyo. Secretaria de Ciencia, Técnica y Posgrado, Mendoza.
- Skliar, C. (1997). *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y psicológica*. Mendoza: EDIUNC.

Suraci, A. y equipo (2012). *Procedimientos discursivos en Lengua de Señas argentina*. Trabajo de Investigación inédito. Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo.

Diccionario de Lengua de Señas Argentina (LSA). Recuperado de: www.manosquehablan.org.ar

Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado de : <http://www.rae.es>

Resumen

El presente trabajo describe un Programa de Mediación Pedagógica (PMP), que recupera aportes de la Programación Neurolingüística (PNL), elaborado en el marco de la investigación “PNL y Mediación Pedagógica”. Se centra en la construcción de la flexibilidad, la apertura y reflexión permanentes como “metahábitos” indispensables para modificar rutinas, en un contexto físico-socio-cultural en el cual los niños y la escuela se modifican a diario. El mismo está organizado en talleres teórico-vivenciales, que contemplan momentos con actividades, lenguajes y recursos variados. Tiene en cuenta que el paso de prácticas instauradas a prácticas situacionales, contextualizadas en el aquí y el ahora, pensadas para “esta escuela” y “estos niños”, debe considerar, en su estructura profunda, al ser humano de manera integral. Es decir, tanto en sus creencias, valores, capacidades, sentimientos y habilidades, como en sus motivaciones y en las etapas y componentes que pone en juego a la hora de aprender. Promueve el paso de la incompetencia inconsciente a la competencia inconsciente a partir de acciones de descubrimiento, reflexión y acción.

Palabras clave: Mediación pedagógica- Programación Neurolingüística- Investigación Evaluativa

INTRODUCCIÓN

El presente artículo refiere a la etapa de evaluación de insumos de las fases propuesta por Stufflebeam y Shinkifield (1987) para la investigación evaluativa de programas. Se desarrolló en el período 2011-2013 y tuvo como propósito la construcción de un programa destinado a promover cambios en los procesos de enseñanza de docentes de segundo ciclo de educación primaria.

La evaluación de contexto, realizada en la primera etapa de la investigación, en el período 2009-2011, fue su punto de partida. Sus resultados evidenciaron que los “metaprogramas”: patrones, creencias, valores y criterios de los maestros en relación con los problemas de aprendizaje de los estudiantes y con su propia responsabilidad en los procesos de enseñanza constituyen barreras que obstaculizan la mediación de saberes, procedimientos y actitudes.

³⁸ El presente trabajo refiere a la investigación “Programación Neurolingüística y Mediación Pedagógica” desarrollada en el período 2012/2014 con el subsidio de la Secretaría De Ciencia, Técnica Y Posgrado UNCUYO. El equipo responsable de la misma estuvo integrado por: María Isabel López (directora), Irma Graciela Miranda (co-directora); las investigadoras: Graciela Esperanza López e Isabel Rebeca Lorena Randis y los becarios: Andrea Leticia García y estudiantes: Sonia A. González y María Amalia Soria

Los resultados de esta primera etapa arrojaron que, en general, los maestros desde sus filtros socio-culturales y personales, en lugar de responsabilizarse, relacionan los problemas de aprendizaje de los estudiantes con el contexto familiar e institucional de los mismos. Sin embargo, los datos obtenidos mostraron que 85% de los maestros tiene problemas a la hora de enseñar y que 60% posee dificultades para comunicarse en el aula. Estos datos se relacionan estrechamente con estructuras rígidas de pensamiento, escasa apertura y flexibilidad para encontrar caminos superadores.

A partir de identificar y examinar críticamente las representaciones previas obstaculizadoras de cambio en los docentes, el equipo se ocupó de elaborar un Programa de Mediación Pedagógica (PMP) para la construcción de los metahábitos de: apertura, flexibilidad y responsabilidad, que recuperará los aportes de la Programación Neurolingüística.

1. Delimitación conceptual

Teniendo en cuenta que el mapa no es el territorio (Korzibski, 1993), que los mapas de la realidad son tan personales como las huellas digitales y que nuestro sistema de creencias produce criterios y valores que se forjan en el marco de nuestra pertenencia cultural durante el transcurso de nuestra historia personal (Cudicio, 2003) fue necesario, para realizar el proceso científico de evaluación del PDAD, motivo de la presente investigación, establecer delimitaciones en relación con: programa, mediación pedagógica y aportes de la PNL.

1.1. ¿Qué se entiende por programa?

El concepto de programa abarca desde una forma de actividad social organizada con un objetivo concreto, limitado en el tiempo y en el espacio, hasta un conjunto interdependiente de proyectos. Cotidianamente se alude a este como: un plan y orden de actuación; una organización del trabajo dentro de un plan general de producción en plazos determinados; una secuencia precisa de instrucciones de un ordenador para resolver un problema; una declaración previa de lo que se piensa hacer en alguna materia u ocasión, un anuncio o exposición de las partes que deben componer ciertas cosas.

El Diccionario de la Real Academia Española -entre sus acepciones- señala que un programa es la declaración previa de lo que se piensa hacer en alguna materia u ocasión; un proyecto ordenado de actividades y una serie ordenada de operaciones necesarias para llevarlo a cabo.

Todas estas aproximaciones coinciden en que el programa se concibe previo a la acción. Es posible decir, entonces, que un programa es un esquema o plan de trabajo que detalla ordenadamente actividades para alcanzar algo previamente deseado.

En el ámbito académico existen diferentes definiciones de programa. Landa (1976) delimita el Programa como la secuencia ordenada de acciones necesarias para obtener

determinados resultados en plazos de tiempo preestablecidos. Bartolomé Pina (1990) lo entiende como un conjunto de estrategias y elementos orientados a la consecución de determinadas metas y objetivos. Perez Juste (2006) como un plan sistemático de intervención que se diseña y elabora intencionalmente para la consecución de objetivos de mejora. Fink (1993), como esfuerzos sistemáticos realizados para lograr objetivos planificados, previamente, con el fin de mejorar la salud, el conocimiento, las actitudes y la práctica. Fernández -Ballesteros (1996), desde el punto de vista metodológico, lo interpreta como una intervención o tratamiento, es decir, *“como un conjunto de manipulaciones que han sido programadas para ser implantadas en una determinada realidad socioambiental”* (p. 28).

En esta investigación se entiende por programa un plan prospectivo sistemático y sistémico en torno a temáticas vinculantes, ejecutable en un tiempo determinado, integrado por estrategias y actividades, destinado a cambiar una realidad diagnosticada.

1.2. ¿Qué entendemos por mediación pedagógica?

En el marco de la sociedad de este siglo, en la que lo que predominan son los cambios rápidos y repentinos, consideramos que la educación debe constituirse en un proceso mediador tendiente a que *“los involucrados se construyan como factores de cambio social de un mundo que apunte a la dignidad humana”* (Licata-López, 2002, p. 22). Hacer esto efectivo requiere de la necesaria complementariedad entre lo didáctico, que se ocupa del aprendizaje, y de los sistemas y métodos prácticos de enseñanza y lo pedagógico, centrado en la educación como fenómeno social y específicamente humano.

En esta complementariedad el enseñar y el aprender deben conformar un tejido que dé lugar a un proceso de participación y acuerdo en el que los métodos y estrategias se articulen con los saberes y necesidades de los sujetos (docentes/estudiantes) en un proceso permanente de modificación positiva, de perfeccionamiento intencional de las potencialidades específicamente humanas, en un proceso interactivo en el que el diálogo y la igualdad fomenten el enriquecimiento personal a partir del desarrollo de conocimientos, procedimientos y actitudes. Educar debiera ser mediar pedagógicamente.

Prieto Castillo (1997, p. 36) denomina pedagógica a *“una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje, es decir, la tarea de reconstruirse y de apropiarse del mundo y de uno mismo, desde el umbral del otro, sin invadir ni abandonar. La tarea de mediar culmina cuando el otro ha desarrollado las competencias necesarias para seguir por sí mismo”*.

Este proceso de mediación pedagógica demanda de los profesionales de la educación la generación de instancias de enseñanza que partan de las posibilidades de los sujetos de aprendizaje, las potencien y estimulen de acuerdo con las circunstancias para despertar su motivación y su capacidad de incorporar conceptos, procedimientos

y actitudes, que les resulten útiles para su propio progreso y el de la sociedad de la que forman parte; es decir, que los prepare para la vida.

Ramírez Prado (2009, p. 5) sostiene que *“en la mediación pedagógica, el docente es un facilitador, en la medida en que planifica estratégicamente el aprendizaje y media para que el docente construya sus propios significados a la luz de su realidad...”*.

Desde esta perspectiva, antes de iniciar cualquier proceso de enseñanza, es imprescindible conocer quiénes son y qué necesitan los sujetos que aprenden, formular los objetivos correspondientes y adaptarlos a las necesidades, expectativas e intereses detectados, para poder seleccionar los contenidos curriculares pertinentes y las estrategias metodológicas adecuadas.

Esto supone que teniendo en cuenta las problemáticas existentes en la “realidad social” compleja y dinámica, el docente negocie significados, a partir de la interacción entre los saberes cotidianos de los estudiantes y los conocimientos científicos propuestos por el currículo escolar, para que se inserten activamente en su contexto sociocultural con la capacidad de diagnosticar problemas y reconocer posibilidades para generar soluciones o alternativas potenciadoras.

El proceso de mediación que sustenta nuestra investigación: “PNL y Mediación Pedagógica” supone generar instancias que permitan al alumno pasar de su incompetencia inconsciente a su competencia inconsciente luego de atravesar las etapas de incompetencia y competencia conscientes (O’Connor - Seymour, 2004, p. 36). En este proceso, el docente deberá tener claro los objetivos, desarrollar su agudeza sensorial para saber dónde enfocar la atención, para no dejar pasar cosas por alto y poder advertir que está haciendo lo que desea, y **flexibilidad** para cambiar de estrategia o de objetivo si lo que hace no le funciona.

Debe además ser **abierto** para generar un clima de trabajo efectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y el interés por el conocimiento y situarse en el lugar del alumno para encaminarlo a participar activamente. Para ello deberá tener en cuenta que:

- la comunicación comienza en el pensamiento y se efectiviza mediante palabras, calidad de voz y también con el cuerpo: posturas, gestos, expresiones;
- los estudiantes pueden recoger, almacenar y codificar la información de manera diferente según su sistema representativo predominante;
- la confianza mutua, la comprensión y la capacidad para generar respuestas en los estudiantes supone el establecimiento de límites funcionales y el manejo de herramientas para crear sintonía;
- la calibración es importante para conocer su estado emocional;
- la congruencia le dará fuerza y poder. *“Somos congruentes cuando nuestras conductas verbales y no verbales apoyan nuestro objetivo. Todas las partes*

están en armonía y tenemos libre acceso a nuestros recursos”. (O’Connor – Seymour, 2004: 26).

- el metamodelo del lenguaje constituye una herramienta que le permitirá identificar pautas o patrones que oscurecen el sentido de la comunicación.
- que en el proceso de promover y acompañar el aprendizaje es imprescindible que tenga en cuenta los estilos de aprendizaje que hacen a cada alumno diferente de los demás.
- el estudiante necesita desarrollar su proactividad; es decir ser capaz de descubrir, elegir, utilizar procedimientos y conseguir objetivos vitales para proyectarse al futuro. Para ello, tendrá en cuenta los siguientes postulados de la PNL: orientarse hacia objetivos y no hacia problemas, preguntarse cómo, más que porqué, centrarse en oportunidades y no fracasos y en posibilidades más que necesidades y tener curiosidad más que suposiciones;
- la importancia de expandir la capacidad de adaptación relacionada con ayudar a no tener miedo a lo nuevo. Para ello es útil presentar las actividades de forma novedosa y recurrir al reencuadre tanto de contexto como de contenido propuesto por la PNL.

1.3. ¿Por qué un Programa que recupere los aportes de la PNL?

La decisión de construir un programa con aportes de la PNL tiene en cuenta que la misma al plantearse desde sus comienzos, como uno de sus propósitos fundamentales, el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, ofrece un conjunto de modelos y técnicas para la comunicación intra e interpersonal que permiten influir de manera exitosa en los procesos de mediación pedagógica.

Al respecto, Istúriz y Carpio (1998) en *¡Mira! ¡Escucha! y contáctate con la PNL* sostienen que la misma ofrece diferentes técnicas como herramientas de trabajo para que los alumnos las pongan en práctica y logren más eficacia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, Sambrano (1997) la caracteriza como una poderosa herramienta de comunicación, influencia y persuasión que posibilita, a través del proceso de comunicación, dirigir el cerebro para lograr resultados óptimos.

El uso de técnicas de PNL facilita la comprensión y desarrollo del pensamiento innovador y de los procesos cognitivos y conductuales que se dan en el individuo, puesto que promueve la estimulación del cerebro tri-uno (neo-córtex, límbico y reptil). Esta estimulación permite lograr un aprendizaje más efectivo, en el cual el estudiante siente más satisfacción, realiza las actividades de manera más efectiva y logra que sus pensamientos sean más organizados.

La PNL le ofrece a los docentes técnicas efectivas para lograr cambios rápidos en el rendimiento y la motivación de los alumnos. Sus aplicaciones educativas abarcan un variado abanico de posibilidades, desde los ejercicios para disléxicos y personas con

dificultades de aprendizaje en general, a los que se ocupan del miedo escénico, la ortografía, la hiperactividad hasta los trastornos de atención. Sus propuestas no sólo han resultado novedosas sino que han echado por tierra las metodologías habituales utilizadas en los ambientes escolares y en el aprendizaje.

Mucho se ha trabajado en la educación con los aportes de la PNL, en especial con aquellos que ayudan a los docentes a eliminar viejos modelos frustrantes basados en generalizaciones erróneas que generan estudiantes llenos de miedos, de trabas, de bloqueos y de limitaciones; modelos empobrecidos sobre su actuación y su relación con el saber, que les producen dificultades de aprendizaje, que más bien son “dificultades de enseñanza”.

2. Metodología

Como se ha explicitado, este artículo se centra en la **fase de evaluación de insumos** que se ocupa de la construcción de un Programa de Mediación Pedagógica (PMP). Para su elaboración se seleccionaron estrategias; se diseñó el plan de procedimientos y se estableció la relación entre la planificación, las estrategias seleccionadas y las razones de esa elección.

A fin de estructurar el proceso de toma de decisiones y prever acciones de intervención, que permitieran aprovechar oportunidades y potenciar fortalezas para contrarrestar amenazas y dar respuesta a las debilidades encontradas, se planificaron para esta etapa cuatro momentos destinados a:

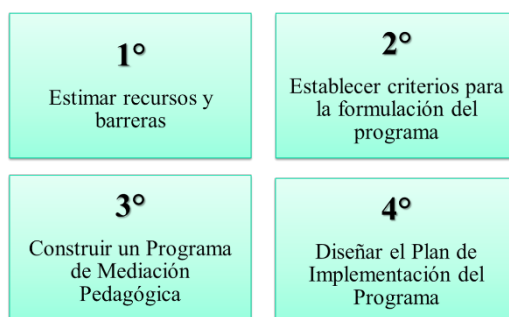


Figura 1. Momentos planificados

3. RESULTADOS

La estimación de recursos y barreras, primera etapa, se realizó mediante la matriz FODA y arrojó los siguientes resultados:

OPORTUNIDADES	FORTALEZAS
<ul style="list-style-type: none"> • Encuadre político nacional y provincial. • Espacios para los encuentros. • Deseo de capacitación el 98% de los docentes encuestados (más de 700). • Supervisores interesados. • Reconocimiento de los docentes de sus dificultades para comunicarse y mediar saberes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje. • Experiencia en la producción e implementación de un programa de capacitación en el que se emplearon con éxito herramientas de la PNL. • Infraestructura y recursos técnicos para poder ejecutar el programa.
AMENAZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de espacios para la capacitación en servicio. • Trabajo en doble turno de los docentes. • Fuertes representaciones previas. • Dicotomía entre el decir el hacer. • Locus de control externo: los docentes consideran que tanto el éxito como el fracaso no dependen ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escasos recursos económicos. • Tiempo limitado para la construcción de los metahábitos propuestos debido a los plazos de cierre de la investigación.

Figura 2. Resultados primera etapa

En cuanto a los criterios para la formulación del Programa, tarea correspondiente a la segunda etapa, se tomó conciencia de la necesidad de partir de un enfoque innovador que posibilitara tanto una mirada diferente de la dinámica realidad del aula como la opción de dar nuevas respuestas acordes con las necesidades emergentes de docente y los estudiantes.

Desde esta mirada se elaboró la siguiente tabla con indicadores para la evaluación de los módulos a construir.

Tabla 1. Indicadores des evaluación

CONSTITUYENTES	MOMENTOS							
	BIENVENIDA	APERTURA		DESARROLLO			CIERRE	
		SENSIBILIZACIÓN	RECUPERACIÓN DE SABERES PREVIOS	PRESENTACIÓN	CONSTRUCCIÓN	APLICACIÓN	TAREAS	CONCLUSIONES
TIPO DE ACTIVIDAD SEGÚN EL N° DE PERSONAS								
LENGUAJES								
RECURSOS								
ESTRATEGIAS								
TIEMPO								

La tercera etapa se dedicó a la construcción de las estructuras: profunda y de superficie de un Programa de Mediación Pedagógica destinado a posibilitar el paso de las prácticas instauradas a prácticas situacionales, contextualizadas en el aquí y el ahora, pensadas para “esta escuela” y “estos niños”.

El mismo considera en su estructura profunda al ser humano de manera integral. Es decir, tanto en sus creencias, valores, capacidades, sentimientos y habilidades como en sus motivaciones y en las etapas y componentes que pone en juego a la hora de aprender.

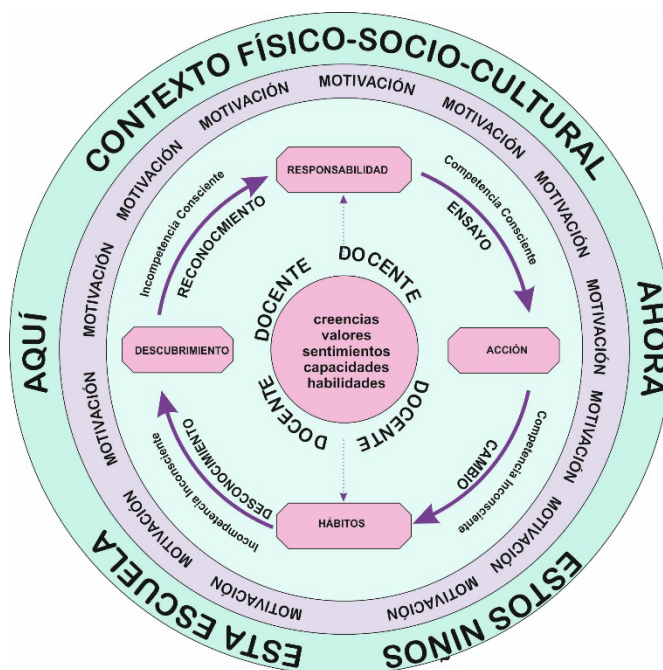


Figura 3. Estructuras del Programa (Elaboración propia)

En lo inherente al ser humano, toda persona es un ser en proceso, inacabado, que crece y se transforma diariamente. Por lo tanto, sus interrelaciones cotidianas también se modifican y cambian. En este marco, cabe preguntarse: ¿Por qué los docentes se paran frente a su grupo de estudiantes como “objetos estáticos” a los que proponen prácticas rutinarias? ¿Por qué esperan obtener con ellas resultados diferentes, en los distintos grupos de niños?

Responder estos interrogantes desde el paradigma ecológico (Senge, 1996) requiere considerar:

- El contexto de aprendizaje.
- La fuerza que impulsa al ser humano a la acción.
- Los componentes que intervienen en el proceso de construcción de estas “rutinas”.
- Las etapas por las que se pasa en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a las etapas del proceso de aprendizaje, la PNL, retomando la curva del aprendizaje propuesta por Bandura (1976), señala que el proceso de aprender, desaprender y reaprender supone el tránsito de la incompetencia inconsciente a la competencia inconsciente recorriendo las etapas de incompetencia y competencia conscientes.

Si el docente se posiciona frente a sus alumnos con hábitos inadecuados para obtener los resultados que espera es porque se encuentra en la etapa de incompetencia inconsciente que implica desconocimiento. No solamente no sabe actuar de otro modo (incompetencia) sino que no sabe que no sabe (inconsciencia). Sus prácticas y hábitos son inapropiados para obtener lo que desea y no es consciente de ello. Si descubre sus limitaciones por autorreflexión o por contacto con nuevos marcos teóricos, todavía no sabe actuar de otra manera (incompetencia) pero sabe que desconoce (consciente). Este es el momento clave. Si reconoce y se responsabiliza, se motiva para aprender, se ilusiona y desea modificar sus prácticas con el fin de obtener mejores resultados, prepara su atención y energía y comienza un proceso de ensayo en el que acciona de manera consciente para adquirir nuevas habilidades. Esta etapa requiere de atención y esfuerzo por lo que si la motivación no es suficiente se producen abandonos y fracasos. Como este proceso no es continuo, hay períodos en los cuales no avanza, pero luego da un brinco o salto y recupera terreno. Estos avances y retrocesos en el aprendizaje son diferentes en cada persona y dependen de lo que estén aprendiendo. En este camino de ensayos, en el que presta atención consciente a cada acción, sabe que sabe: tiene competencia consciente.

Es probable que el docente considere que su aprendizaje ha concluido en este momento. Sin embargo, si bien ha adquirido una nueva habilidad, ésta todavía no es “automática”, no ha logrado el hábito. Aún necesita prestar atención a sus acciones.

El verdadero aprendizaje se alcanza cuando la mente consciente queda en libertad, cuando la habilidad se convierte en una serie de hábitos. En este momento, cuando al haber ensayado lo suficiente, ya no se requiere esfuerzo alguno y se responde automáticamente, la mente inconsciente se hace cargo del proceso. El docente no sabe que sabe, ha logrado el cambio: ha alcanzado la competencia inconsciente.

Podría considerarse que este es el final del proceso. Sin embargo, como la mediación pedagógica requiere de una revisión permanente de rutinas, esta etapa debe ser siempre el punto de partida de nuevos aprendizajes.

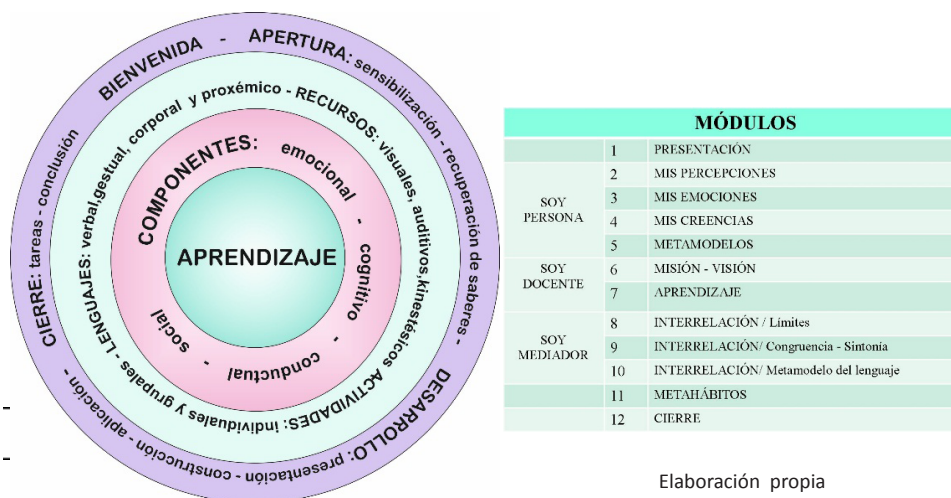
Este es el punto de inflexión de este programa que se propone como “metahábitos” la flexibilidad, la apertura y la reflexión permanentes, indispensables, aquí y ahora, en un contexto físico-socio-cultural en el cual los niños y la escuela se modifican a diario.

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE METAHÁBITOS			
DESCUBRIMIENTO	RESPONSABILIDAD	ACCIÓN	HÁBITO
INCOPIENCIA INCONSCIENTE	COMPETENCIA INCONSCIENTE	COMPETENCIA CONSCIENTE	INCOMPETENCIA CONSCIENTE
NO ME DOY CUENTA DE QUE NO SÉ	TOMO CONCIENCIA	LO APRENDO	ACTÚO ATOMÁTICAMENTE
REFLEXIÓN-FLEXIBILIDAD- APERTURA			

Tabla 2. Proceso de construcción de metahábitos

Para facilitar la construcción de estos “metahábitos” la estructura de superficie del PMP previó doce (12) talleres teórico-vivenciales en los que el docente pudiera redescubrirse desde lo emocional, cognitivo, conductual y social.

Cada uno de estos talleres -como se explicita en el gráfico siguiente- contempla momentos con actividades, lenguajes y recursos variados favorecedores de la aprehensión de la flexibilidad, la apertura y la reflexión permanentes: “metahábitos” que aspira desarrollar el programa.



Elaboración propia

Figura 4. Meta hábitos

Si bien este artículo no se ocupa de las fases de evaluación de proceso y de producto, se considera importante incluir los resultados arrojados por los pretest y postest de evaluación de los metahábitos trabajados durante el desarrollo del programa que se evidencian en el siguiente gráfico.

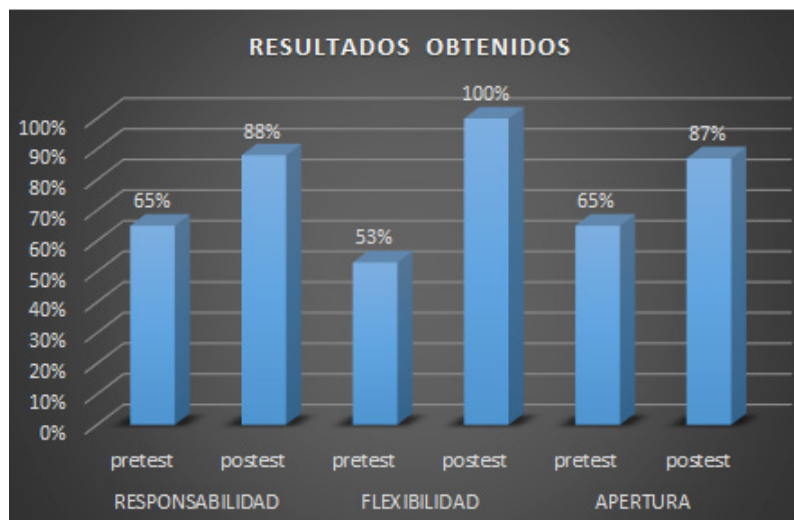


Figura 5. Resultados de la evaluación de los Metahábitos

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que el PMP construido contribuye a: modificar las creencias, criterios y valores de los docentes, en relación con sus prácticas de enseñanza; construir herramientas necesarias para una comunicación efectiva garantizadas de aprendizajes significativos; y ampliar los niveles de responsabilidad, flexibilidad y apertura.

A modo de cierre se considera pertinente incluir las valoraciones de dos de los docentes de la muestra: uno novato y otro experto.

El programa me sirvió para mejorar la comunicación interpersonal, tanto en mi práctica docente como en mi vida personal. A partir de los conocimientos adquiridos pude comenzar un camino de reflexión, primero de autoconocimiento y luego de auto-observación de mis pensamientos y de mis comportamientos. También pude tomar conciencia de la importancia de las experiencias personales, del uso de un vocabulario adecuado y de esta manera poder mejorar mi vida y mis relaciones. Estoy muy agradecida de haber sido parte de este proyecto (Aldana Cortés).

Siento que es muy valiosa toda la información y práctica recibida en esta capacitación. Empiezo un camino que no es fácil, justamente porque tengo que lograr los metahábitos que me proponga, pero que seguramente me abrirá muchas puertas. Necesito madurar los temas vistos y empezar a poner en práctica diariamente el nuevo marco teórico incorporado, cosa que de a poco he ido tratando de hacer a medida que transcurrían los talleres. Considero fundamental, y todo un desafío, a partir de ahora, identificar muy bien mis etapas del proceso de aprendizaje; descubrir mis limitaciones por auto-

reflexión o por incorporar nuevos marcos teóricos; entender que si reconozco esas limitaciones, me responsabilizo y me motiva para aprender podré modificar mis prácticas para obtener mejores resultados, porque incorporaré nuevas habilidades. Tengo clara consciencia de que este ha sido un camino de ensayos, en el que tengo una nueva competencia consciente pero todavía no he logrado el hábito, y que alcanzaré el verdadero aprendizaje cuando la habilidad se convierta en hábito, es decir, cuando pueda responder automáticamente, es entonces cuando habré logrado el cambio, habré logrado la competencia inconsciente; habré logrado los metahábitos de: flexibilidad, apertura y reflexión permanente, indispensables en una escuela que está en permanente cambio (Miriam González).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. España: Espasa Calpe.
- Bernstein, B. (1974). *Class, Codes and Control. Vol. 1. Towards a Theory of educational transmissions*. London: R.K.P.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cudicio, K. (2006). *La PNL. Las claves para una mejor comunicación*. Barcelona: Gestión 2000.
- Fernández Ballesteros, R. (1996). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- Fink, A. (1993). *Evaluation Fundamental*. New Bury Park: Sage Pub.
- Istúriz, N., & Carpio, M. (1998). *¡Mira! ¡Escucha! y contáctate con la PNL*. Venezuela: Impreupel.
- Korzibski, A. (1933). *Science and Sanity*. Lakeville, CT: International Non-Aristotelian Library.
- Landa, H. (1976). *Terminología de urbanismo*. Mexico: INDEC.
- Licata, R. A., & López, M. I. (2002). *Explorando futuros educativos*. Mendoza: FEEYE-UNCUYO.
- O'Connor, J., & Seymour, J. (2004). *Introducción a la PNL*. España: Urano.
- Perez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Prieto Castillo, D. (1996). *La enseñanza en la Universidad*. EDIUNC: Mendoza.

- Ramírez Prado, M. E. (2009). La mediación en el proceso de enseñanza –aprendizaje. En *Revista Innovación y experiencia educativa*, 14. Recuperado de www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod-ense/revista/pdf/Numero-14/ELENA-RAMIREZ-2.pdf
- Sambrano, J. (1997). *PNL para todos*. Venezuela: Alfadil Ediciones.
- Senge, P. (1996). *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica. Barcelona: Granica.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkifield, A. J. , A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. (Cosilla, Trad.). Barcelona: Paidós - MEC.

**VAN EEMEREN, F. & GROOTENDORST, R. (2011) UNA TEORÍA
SISTEMÁTICA DE LA ARGUMENTACIÓN: LA PERSPECTIVA
PRAGMADIALÉCTICA. BUENOS AIRES, ARGENTINA: BIBLOS
RESEÑA BIBLIOGRÁFICA**

Eliana Mateos³⁹

Una Teoría Sistemática de la Argumentación: la perspectiva Pragmadialéctica (2011) es la versión española de *A systematic Theory of Argumentation. The pragma-dialectical approach (2003)*, de Frans van Eemeren y Rob Grootendorst. Sus traductores son Celso López y Ana María Vicuña.

La edición en español es un informe final de la investigación llevada a cabo por los autores, quienes han sido coautores de diversos libros acerca de la argumentación en holandés, país del que son oriundos, así como también en inglés, divulgando sus colaboraciones académicas en gran número de artículos y otras publicaciones. Algunos de sus trabajos en conjunto son: *Speech acts in argumentative discussions. A theoretical model for the analysis of discussions directed towards solving conflicts of opinion* (1984), en el cual presentan un prototipo de discusión crítica; *Argumentation, Communication and Fallacies* (1992), en éste forjan más minuciosamente su teoría, particularmente en relación a las falacias; *Reconstructing Argumentative Discourse* (1993), del que también son colaboradores Sally Jackson y Scott Jacobs, expone cómo pueden analizarse tanto los textos como el discurso, con la ayuda del método pragmadialéctico, entre otros (Van Eemeren y Grootendorst, 2011:59).

Una teoría sistemática de la argumentación consta de un prefacio original de Frans van Eemeren en el que sintetiza el devenir de esta influyente teoría, cuyas bases estableció junto con su coautor y amigo, Rob Grootendorst, fallecido en el año 2000, a cuya memoria está dedicado este libro. Cabe destacar que este ejemplar es uno de los libros más relevantes del campo de los estudios sobre Argumentación ya que, entre otras cosas, es clave para entender el trabajo reciente acerca de una de las propuestas teóricas más influyentes de la actualidad: la “Pragmadialéctica”.

Los escritores exponen en esta obra los resultados de sus estudios sobre la teoría “Pragmadialéctica”. El modelo teórico propuesto es considerado *dialéctico* debido a que existen dos partes que hacen el intento de resolver una diferencia de opinión a través de un intercambio metódico de movimientos verbales, que tienen lugar en las etapas para llegar a la resolución de una discusión (confrontación, apertura, argumentación y cierre). El modelo también es *pragmático*, en el sentido que estos

³⁹ Becaria del Proyecto de investigación: Proyecto de investigación 06/H125 *Desarrollo de competencias para la producción de discursos argumentativos: interacciones verbales en el aula de primaria*. Equipo: Susana Ortega de Hocevar (Directora), Ana Torre (Codirectora), Carmen Castro, Gabriela Herrera, Claudina Rodríguez, Elizabeth González, María Eugenia Mercau. Dirigida por Ana Torre.

movimientos son considerados “actos de habla” que son realizados en una situación y un contexto específicos. Todo esto conduce a que cada argumentación sea considerada como una porción de una discusión, entre dos partes que quieren resolver una diferencia de opinión, mediante la puesta en prueba de la aceptabilidad de sus puntos de vista. Es decir, que la realidad argumentativa es analizada sistemáticamente desde la perspectiva de una “discusión crítica”. Tal controversia puede ser descripta, en palabras de los autores, como:

Un intercambio de perspectivas, en que las partes involucradas en una diferencia de opinión, intentan sistemáticamente determinar si el o los puntos de vista en discusión son o no defendibles frente a las dudas u objeciones críticas” (Van Eemeren y Grootendorst, 2011, p.60).

El ejemplar está compuesto por siete capítulos, a través de los cuales se intenta aclarar lo que el enfoque propuesto por estos autores pretende y demostrar que crea una base teórica para resolver los principales problemas que preocupan a los teóricos de la argumentación: los elementos implícitos en el discurso argumentativo, las estructuras argumentativas, los esquemas de argumentación y las falacias. Para hacerlo, las diversas áreas de problemas son puestas en la perspectiva integrada de una discusión crítica, la cual sirve como herramienta teórica para analizar, evaluar y producir discursos argumentativos.

El capítulo 1, “El ámbito de los estudios de la argumentación” presenta los diversos dominios del estudio de la argumentación. Allí los autores explican que la teoría de la argumentación es parte de la “pragmática normativa”, es decir, que el discurso argumentativo, como fenómeno del uso del lenguaje cotidiano, es concebido como un “acto de habla complejo”, observado desde una perspectiva crítica. Esa visión puede implementarse en el estudio de la argumentación, estableciendo una clara distinción entre el dominio *filosófico* en el que se desarrolla la razonabilidad, el dominio *teórico* que concibe un modelo para la argumentación aceptable, el dominio *analítico* que vincula dimensiones normativas y descriptivas, el dominio *empírico* que investiga tanto cualitativa como cuantitativamente los intercambios argumentativos y, finalmente, el dominio *práctico* que identifica los problemas que ocurren en las prácticas argumentativas más o menos institucionalizadas y los métodos y diseños que se desarrollan para enfrentar estos problemas. Cada uno de estos dominios le da forma a un componente necesario de un programa de investigación que ha de conducir a una teoría de la argumentación completa. Se indica también cuáles son las consecuencias, para su programa de investigación, de establecer esas distinciones. A modo de ilustración contrastan el enfoque pragmadialéctico con un enfoque diferente, en cada uno de los cinco componentes del programa.

El capítulo 2, “El modelo de una discusión crítica”, comienza examinando las raíces clásicas del estudio de la argumentación. A este examen le sigue la observación de que el desarrollo histórico ha conducido gradualmente a la actual división ideológica dentro del campo de la teoría de la argumentación, entre dos enfoques, que pueden

ser caracterizados como “nueva retórica” y “nueva dialéctica”. Luego se exponen los puntos de partida metateóricos del enfoque pragmatialéctico: la *funcionalización*, la *externalización* de compromisos, la *socialización* y, por último, la *dialectización*. Según los autores, si estos principios se toman como guías metodológicas puede desarrollarse una teoría de la argumentación que proporcione un marco de referencia adecuado para el análisis y la evaluación del discurso y los textos argumentativos. Posteriormente se pasan a describir las “etapas de discusión”, tal como la denominan los autores, por las que tienen que pasar las partes involucradas en un intercambio de puntos de vista argumentativos para llegar a la resolución de una diferencia de opinión. Estas etapas son cuatro: la etapa de *confrontación*, la etapa de *apertura*, la etapa de *argumentación* y, por último, la etapa de *clausura*. A continuación, se distinguen los tipos de movimientos pragmáticos que son necesarios seguir en el proceso de resolución, caracterizados como “actos de habla”, tratándose de los actos de habla *asertivos*, *directivos*, *compromisorios*, *expresivos* y los *declarativos de uso*.

El capítulo 3, “Relevancia”, comienza con una caracterización de los principales enfoques de la relevancia favorecidos en las investigaciones relativas a la interpretación y el análisis del discurso oral y escrito. A continuación, se trasladan a explicar la noción pragmatialéctica de relevancia, acotando que la misma sirve como punto de partida para explicar cómo se puede dar el paso desde la interpretación de textos y discusiones argumentativas hacia su análisis. En tal tarea hacen uso de una integración de la concepción de John Searle con respecto al uso del lenguaje como la realización de diferentes tipos de actos de habla y la concepción de Paul Grice con relación a los principios racionales que subyacen en la conducción regular del discurso verbal. Luego de introducir nociones pragmáticas como “par adyacente” (*adjacency pair*) y “reparación argumentativa” (*argumentative repair*) dentro de una perspectiva analítica; se regresa a las dificultades de determinar la relevancia.

El capítulo 4, “El análisis como reconstrucción”, hace mención a una diversidad de complicaciones que se encuentran al enfrentarse con la realidad argumentativa al momento de analizar un texto o una discusión. Se debaten cuatro transformaciones que se pueden realizar en la reconstrucción analítica (*supresión*, *adición*, *sustitución* y *permutación*) y se aclara cómo puede justificarse tal reconstrucción. Luego, se concluye con una discusión referida a la construcción de una visión analítica en la que todos los aspectos de un texto argumentativo o de una discusión argumentativa, que son relevantes para una evaluación crítica, sean tomados en cuenta: *los puntos de vista que son adoptados en la diferencia de opinión; los roles de discusión que han sido asumidos por las partes de la diferencia de opinión; el punto de partida desde el cual comienzan las diferentes partes; los argumentos que presentan las partes en apoyo de sus puntos de vista; la estructura de la argumentación que es presentada por cada una de las partes y los esquemas argumentativos que son usados en los diversos argumentos individuales.*

El capítulo 5, “Las reglas de una discusión crítica”, comienza con una discusión de la noción de razonabilidad. Posteriormente se discuten los conceptos de razonabilidad que, debido a los trabajos de Stephen Toulmin y de Chaïm Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca, han llegado a ser predominantes en el estudio de la argumentación. Allí se explica la elección de los autores de una concepción dialéctica de razonabilidad y se ofrece una visión general del procedimiento de discusión pragmadialéctico. En el proceso de explicación de ese procedimiento se discute, a través de la presentación de quince reglas, *el derecho a desafiar, la obligación de defender, la asignación del peso de la prueba, la asignación de los roles de la discusión, los acuerdos relativos a las reglas de discusión y al punto de partida, el ataque y la defensa de los puntos de vista, el procedimiento de identificación intersubjetiva, el procedimiento de inferencia intersubjetiva, el procedimiento intersubjetivo de explicitación, el procedimiento de prueba intersubjetivo, el ataque y la defensa concluyentes de los puntos de vista, el uso óptimo del derecho de atacar, el uso óptimo del derecho a defender, la conducción ordenada de la discusión, y los derechos y las obligaciones con respecto a la realización de lo que denominan “declarativos de uso del lenguaje”*. Posteriormente los autores aclaran que estas normas permiten desempeñar una condición necesaria para la resolución de una diferencia de opinión; sin embargo, el seguimiento estricto de las mismas no garantiza que las diferencias de opinión puedan ser resueltas debido a que se necesita tener en cuenta muchos más factores.

El capítulo 6, “Falacias”, comienza con una breve revisión de las diversas teorías acerca de las falacias que han sido propuestas a lo largo del tiempo. Posteriormente, se discuten las violaciones de las reglas para la “etapa de confrontación”, la “etapa de apertura”, la “etapa de argumentación” y la “etapa de conclusión” de una discusión crítica. Luego, las falacias son conectadas con el modelo ideal de una discusión crítica y se señala la relación que existe entre el procedimiento pragmadialéctico de discusión y el análisis de falacias. Para ilustrar la postura propuesta por los autores se ofrece el análisis de dos conocidas falacias: *begging the question*, es decir, reformular la pregunta (“razonamiento circular” o *petitio principii*) y el *argumentum ad hominem*. Después de haber señalado que existe una importante conexión entre las falacias y el uso del lenguaje implícito, se pasa a discutir los problemas involucrados en la identificación de las falacias.

El capítulo 7, “Un código de conducta para discutidores razonables”, proporciona diez requerimientos básicos, o “mandamientos”, para conducir una discusión crítica, que constituyen una lista de prohibiciones de pasos o movimientos de un discurso o texto argumentativo que obstruyen la resolución de una diferencia de opinión: *la regla de la libertad, la regla de la obligación de defender, la regla del punto de vista, la regla de la relevancia, la regla de la premisa implícita, la regla del punto de partida, la regla de la validez, la regla del esquema argumentativo, la regla de clausura y la regla general del uso del lenguaje*. Cada uno de estos es explicado brevemente. Finalmente, se hace una presentación esquemática de las características de una actitud razonable para la

discusión. Se explica que la razonabilidad de un texto o de una discusión argumentativa no depende únicamente del grado en que se observan las reglas de procedimiento de una discusión crítica, sino también del cumplimiento de ciertas condiciones previas, relativas a los estados mentales de los participantes y a la realidad política, social y cultural en que ocurre la discusión.

Los autores se proponen con esta obra hacer más accesible, a los estudiosos de la argumentación, las principales orientaciones de sus concepciones acerca del tema propuesto. La edición en español es una gran iniciativa que hay que felicitar, pues contribuye enormemente a difundir en el ámbito de habla hispana el campo de los Estudios sobre Argumentación, así como los desarrollos más recientes dentro de la Pragmadialéctica.

Es necesario destacar que esta obra ha sido una contribución muy importante y beneficiosa en el desempeño del proyecto de investigación en curso, "Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el segundo ciclo de la educación básica", orientado a investigar el nivel de desarrollo de la competencia productiva de textos argumentativos en niños que están cursando el segundo ciclo de educación primaria. Al estar dicho proyecto relacionado con el análisis de textos argumentativos, el ejemplar nos aporta un amplio bagaje de conocimientos que son muy útiles a la hora de poner en práctica todo lo propuesto en tal investigación.

