



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
EDUCACIÓN

*e***fe**
Editorial

Investigar en la Facultad de Educación

Análisis, aplicaciones y nuevos emergentes

Compiladora:
Ana Torre

Investigar en la Facultad de Educación

Análisis, aplicaciones y nuevos emergentes



Torre, Ana

Investigar en la Facultad de Educación : análisis, aplicaciones y nuevos emergentes / Ana Torre ; compilación de Ana Torre. - 1a ed. - Mendoza : Editorial de la Facultad de Educación, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-3611-08-7

1. Investigación Social. 2. Educación. 3. Formación Docente. I. Título.
CDD 378.007

La publicación de esta obra ha sido recomendada por el Comité Editorial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo.

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en todo o en parte, ni registrada en, o transmitida por un sistema de recuperación de información sin el permiso previo por escrito de la editorial. Pueden formularse citas con la indicación expresa de su procedencia y conservando el sentido del contenido.

DATOS DE EDICIÓN

DIRECTORA DE LA EFE

Dra. Paola Rovello

DISEÑO DE CUBIERTA Y DIAGRAMACIÓN

Dis. Ind. Analía Vazquez

PROCESAMIENTO LINGÜÍSTICO

Prof. Mgter Carmen Castro

EDICIÓN

Dra. Paola Rovello

Impreso en Argentina

Queda hecho el depósito que indica la Ley 11.723

© EFE 2023 Sobremonte 81

editorial@fed.uncu.edu.ar

5500 – Mendoza – Argentina

ISBN: 978-987-3611-08-7

Investigar en la Facultad de Educación

Análisis, aplicaciones y nuevos emergentes

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

Rectora

Cont. Esther Sánchez

Vicerrector

Mgtr. Gabriel Alejandro Fidel

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Decana

Dra. Ana María Sisti

Vicedecana

Dra. María Ximena Erice

Consejo Directivo

Consejeros profesores

ZOZAYA, Claudia Elisa

TORRE, Ana Isabel

MUSSO, Silvia Graciela

GIGENA, Silvia Adriana

BASCUÑÁN, María Silvina

GOMEZ, María Lourdes

BERTOLO, Claudia Carmen

Consejeros estudiantes

ALVAREZ, Yamile Anabel
NUÑEZ, Ulises Daniel
NICOSIA, Donata

Consejeros egresados

GOURIC, José Oscar Orlando
CORREA, Ester Lourdes

Consejero Apoyo Académico

BRACONI, Franco Javier

Secretario de Investigación y Posgrado

Dr. Aldo Altamirano

Directora de Posgrado

Prof. Esp. Carolina Eva Martínez

Consejo de investigación

Titulares

María Federica Scherbosky
María Cecilia Sayavedra
Mónica T. Matilla
Javier A. Osimani
Carolina Martínez,
Miranda, Irma G.

Suplentes

Tosoni, M. Magdalena

Rodríguez, Claudina E.

Ferez, Andrés

Índice

Prólogo	9
De la finca al barrio... el difícil tránsito de los pequeños productores vitícolas del borde rural - urbano de Mendoza.....	13
La vida afectiva y sexual de las personas con discapacidad intelectual: entre mitos y realidades	27
Dinámicas escolares en los barrios del sur del Gran Mendoza.....	47
La institución educativa: representaciones de estudiantes de formación docente	74
Validar un texto académico de Geometría en la Educación Universitaria	118
Las instituciones educativas frente a vulneraciones de derechos de niños, niñas y adolescentes. Detección y modos de abordaje	135
La movilidad enunciativa: predictor de adquisición de la lengua escrita	149
Alfabetización: ¿desigualdad o inclusión? Problemáticas educativas en relación con la lectura y la escritura	169
¿Incide la conciencia fonológica en la velocidad y exactitud lectora en estudiantes de 12 años?.....	184

Prólogo

La Editorial de la Facultad de Educación inició su catálogo con la *Serie Investigación*. Su primer libro fue *A propósito de los viejos y nuevos problemas educativos*, compilado por María Victoria Gómez de Erice en el año 1998. Desde sus comienzos, la serie *Investigación* tuvo por finalidad divulgar las investigaciones que realizan docentes, graduados y estudiantes de esta Casa de Estudios de la Universidad Nacional de Cuyo.

En este volumen, titulado *Investigar en la Facultad de Educación. Análisis, aplicaciones y nuevos emergentes*, se compendian las investigaciones realizadas en el periodo 2016-2018. Estas, desde diversas disciplinas y perspectivas teóricas y metodológicas, buscan dar respuesta a las necesidades y demandas del medio respecto a la educación o problemáticas vinculadas a esta. Temas como la discapacidad, la sexualidad, las relaciones entre familia y escuela, la formación docente, la didáctica, la alfabetización, los derechos de la niñez y el territorio se abordan en este libro.

Iniciamos este volumen con el artículo *De la finca al barrio... el difícil tránsito de los pequeños productores vitícolas del borde rural - urbano de Mendoza*, de Ana Scoones y Laura Torres. En este, las autoras analizan los desafíos que supone para los pequeños productores vitivinícolas un contexto signado por la expansión de proyectos agroindustriales y, a la vez, el avance de la frontera urbana.

Luego, continuamos con investigaciones que retoman la problemática de la discapacidad. En el caso, el trabajo de Leticia Alejandra Vazquez, Graciela Molinaris y Valeria Vigo, centraron su investigación en jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. En su artículo, *La vida afectiva y sexual de las personas con discapacidad intelectual: entre mitos y*

realidades, presentan los resultados obtenidos luego de indagar la presencia de mitos sobre la sexualidad en personas con discapacidad, sus familias y los integrantes de su círculo de apoyo que asisten a un centro de día.

En tanto que, en el artículo *Dinámicas escolares en los barrios del sur del Gran Mendoza*, María Magdalena y María Cecilia Tosoni exponen su análisis sobre las tramas de relaciones sociales y la conflictividad que surgen en el día a día escolar entre los docentes, los estudiantes y sus familias. En particular, se centran en las problemáticas vinculadas con la inclusión de niñas y niños con discapacidad, la evaluación de los aprendizajes y los consumos culturales en las escuelas primarias en condiciones socioeducativas diferentes y desiguales.

Posteriormente, presentamos los trabajos focalizados en las y los estudiantes de la Facultad de Educación. En el caso del artículo *La institución educativa: representaciones de estudiantes de formación docente*, de Diego Díaz Puppato y su equipo, la caracterización de las representaciones que tienen los y las estudiantes de una cohorte sobre sus trayectorias en la academia.

Mientras que María Cristina Romagnoli y su equipo reconstruyen de manera diacrónica las trayectorias educativas de las y los ingresantes de la Facultad de Educación. Asimismo, analizan las condiciones de ingreso y permanencia y el impacto de las políticas de inclusión en su trabajo, el texto se denomina *El recorrido de lxs estudiantes universitarios. Mérito individual y/o condicionamientos sociales e institucionales*.

Por otra parte, pasamos a una investigación centrada en la enseñanza universitaria. Las autoras María Luisa Porcar Gómez, Ana María Repetto y Gabriela Silvina Mattiello presentan la investigación que llevaron a cabo para producir y validar un texto destinado a la enseñanza de la

Geometría en la Formación Docente, en su artículo *Validar un texto académico de Geometría en la Educación Universitaria*.

Mientras que, en el artículo *Las instituciones educativas frente a vulneraciones de derechos de niños, niñas y adolescentes. Detección y modos de abordaje*, Gabriela Griffouliere y Claudia Zozaya presentan algunos resultados relacionados al nivel de conocimientos que poseen docentes y directivos acerca de su función y las acciones que llevan adelante en relación a la identificación de situaciones vinculadas con la vulneración de derechos, al tomar como base el paradigma de la protección integral de niños, niñas y adolescentes.

Finalmente, se presentan tres trabajos derivados del proyecto de investigación *Educación ¿desigualdad o inclusión? Análisis de los predictores del aprendizaje de la lengua escrita de niños mendocinos de educación inicial*, dirigido por Susana Ortega de Hocevar.

En el primero, *La movilidad enunciativa: predictor de adquisición de la lengua escrita*, de Susana Ortega de Hocevar, Paola Bruno y Elisabeth González, se sintetizan los resultados del análisis de este predictor en niños y niñas de Nivel Inicial de tres escuelas de la provincia de Mendoza.

En el segundo, las autoras Ana Torre, Fabiana Delicio, Graciela Padilla y Eliana Mateos proponen *Alfabetización: ¿desigualdad o inclusión? Problemáticas educativas en relación con la lectura y la escritura*. Muestran los resultados de la evaluación de los predictores de lectura y escritura aplicada a niños en sala de 5 años de Nivel Inicial y al finalizar primer grado, luego de un año de aprendizaje de la lengua escrita bajo un programa de desarrollo de habilidades de conciencia fonológica, conciencia grafémica, velocidad de denominación y movilidad enunciativa.

Cierra este volumen, el artículo de Eliana Mateos, *¿Incide la conciencia fonológica en la velocidad y exactitud lectora en estudiantes de 12 años?* La autora presenta los resultados de su investigación realizada en el marco de una beca de la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado (SIIP). Parte del propósito es analizar si existe correlación entre la conciencia fonológica, la velocidad lectora y la exactitud lectora en estudiantes pertenecientes a 6to. grado de dos escuelas primarias.

De la finca al barrio... el difícil tránsito de los pequeños productores vitícolas del borde rural - urbano de Mendoza¹

Ana Scoones

Laura Torres

Resumen

Se analizan las tensiones que enfrentan pequeños productores vitícolas del oasis norte de Mendoza, en contextos de reconversión productiva y avance urbano. La hipótesis señala que en las últimas décadas estos productores han quedado expuestos a situaciones de vulnerabilidad que amenazan el desarrollo de su producción. Esto se debe, principalmente, al avance de grandes inversiones en proyectos agroindustriales y a procesos de expansión de la frontera urbana sobre tierras de cultivo. La estrategia metodológica utilizada fue el estudio de caso y la metodología cualitativa. Se definieron tres dimensiones de análisis para analizar la situación de vulnerabilidad de los productores. Los resultados muestran evidencias de un proceso de desaparición de los pequeños viticultores en las áreas de expansión urbana.

Palabras clave: *Pequeños productores- Avance urbano- Borde rural- urbano- Mendoza.*

¹ Este trabajo es parte de los resultados alcanzados en el marco del proyecto "Patrimonio genético y productores vitícolas: tensiones en clave de transformación territorial". Proyecto tipo 1 2016-2018. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado. Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Educación. Directora: A. Scoones. Co-directora: L. Torres. Equipo: R. Torres (Bióloga), E. Palazzo (Ing. Agrónoma), R. Palazzo (Ing. Agrónoma), G. Acosta (Ing. Agrónoma), D. Dubini (Lic. en Sociología), G. Pastor (Arquitecta), S. Corral (Prof. de Enseñanza Primaria). Número: 800 201602 00359 UN

Introducción

El paisaje agrario que sobrevive en las periferias de las ciudades posee características que lo hacen particular: tiene un vínculo con el entorno natural, expresa un proceso de construcción a través de distintos momentos históricos y en muchos casos, constituye parte del patrimonio cultural de las sociedades. Sin embargo, a pesar de sus particularidades y su valor, estos paisajes se encuentran hoy ante la encrucijada de la desaparición (Prada Llorente, 2005), fenómeno que se repite en distintos lugares del mundo, frente al avance de los patrones urbanos sobre áreas agrícolas.

Actualmente, las zonas rurales de América Latina se están transformando rápidamente por procesos ampliamente asociados con el crecimiento y la expansión urbanos y suburbanos (McCarthy, 2008). Acompaña a estos cambios la fuerte presencia de capitales transnacionales de inversión en sectores agroindustriales, que provocan una reconfiguración en las estructuras agrarias. El caso del agro argentino no ha escapado de estos escenarios y se configura bajo un modelo agrícola dominado por formas capitalistas de producción. Según Bocco (2002), en la última década, la apertura de la economía argentina, la desregulación del sector y el fenómeno de globalización, en un contexto de aumento sostenido del mercado internacional de vinos finos, crearon las condiciones objetivas para que se expandiera el proceso de inversión de capitales extranjeros en los distintos eslabones de la cadena vitivinícola de la provincia de Mendoza.

En este contexto de fuertes procesos de avance territorial del capitalismo sobre las ruralidades, este estudio se propone analizar la diversidad existente a nivel de las pequeñas explotaciones agrícolas familiares en el espacio rural próximo al Área Metropolitana de Mendoza. Asociado a ello, busca evaluar las amenazas a las que quedan expuestas estas explotaciones, tanto como las que se ciernen sobre el patrimonio vitivinícola de la provincia.

La hipótesis de trabajo enuncia que los procesos de reconversión de la vitivinicultura y de avance de la frontera urbana sobre las tierras de cultivo afectan a fincas de pequeños productores locales. Estos tienen en común que han mantenido una fuerte vinculación con la tierra,

incluso a lo largo de varias generaciones, y que no han surcado la línea de la reconversión productiva replantando sus cepas.

La metodología se basa en técnicas cuantitativas y cualitativas. Se recurrió, por un lado, al análisis de datos colectados por los Centros Vitícolas en dos relevamientos sucesivos (2013 y 2016) destinados a indagar a productores vitícolas no integrados al sistema cooperativo con explotaciones de hasta 30 hectáreas cultivadas en los departamentos de Luján de Cuyo y Maipú. Por otro lado, en el interior de ese conjunto se seleccionaron productores que poseían viñedos centenarios, implantados entre 1880 y 1915 con quienes se aplicaron entrevistas en profundidad. Esta información permitió analizar las modificaciones producidas en el tiempo en cuanto a la continuidad de las explotaciones vitícolas teniendo en cuenta tres dimensiones.

Los resultados permiten afirmar que el avance de inversiones, tanto en proyectos agroindustriales como en emprendimientos inmobiliarios, en una franja de expansión urbana sobre tierras de cultivo, son los factores más importantes que amenazan a estas explotaciones. La desaparición de estas fincas llevaría, por un lado, a la pérdida de una parte de los viñedos antiguos de la provincia; por otro, a que los productores locales se desvinculen de la tierra y pierdan su condición de productores vitícolas, lo que se verá reflejado en el deterioro de la diversidad productiva que singulariza los paisajes de las áreas rurales del oasis norte.

Marco teórico

El fenómeno de globalización e internacionalización de la economía ha marcado con contundencia a los espacios rurales de América Latina y ha mostrado efectos particularmente graves para los pequeños productores agrícolas. En un proceso que se inició hacia la década de 1970 y recrudesció hacia fines del s. XX y principios del s. XXI, las políticas económicas neoliberales, el crecimiento de las grandes corporaciones agroindustriales y la integración de la agricultura al sistema agroalimentario mundial otorgaron un poder inusitado a los mercados mundiales en la definición de qué se produce, quiénes lo hacen y en qué condiciones, a quiénes se destina esa producción y en el marco de qué circuitos comerciales se pone en circulación.

La progresiva instalación de un modelo de desarrollo agrícola dominado por las grandes corporaciones y fuertemente volcado a los mercados internacionales se correspondió con la retracción de las pequeñas explotaciones agrícolas y campesinas y con una mayor permeabilidad de la ruralidad a los intereses urbanos, visible en el avance de los usos no productivos sobre territorios otrora volcados a la producción de alimentos. De esta manera se comienza a diferenciar lo rural de lo agrario, es decir, aparecen otros usos del suelo que mercantilizan el espacio y provocan que lo rural se transforme paulatinamente en un producto crecientemente globalizado (McCarthy, 2008).

El desarrollo de las ciudades en el margen periurbano, la expansión suburbana y la urbanización de lo rural son nociones que describen procesos en los que los lugares pasan de ser percibidos y representados como rurales a ser parte de los paisajes urbanos o metropolitanos (McCarthy, 2008). Estas nuevas formas de producción del espacio implican, con respecto al paisaje agrario, su paulatina destrucción.

La ruralidad de la provincia de Mendoza no se encuentra ajena a esta cascada de transformaciones. La vitivinicultura, agroindustria emblemática de la región que la posiciona como principal productora de vinos a nivel nacional, inicia hacia la década de 1990 un profundo proceso de reconversión productiva que la vincula progresivamente a los mercados de exportación. Esta nueva etapa, que algunos denominan como “Nueva Vitivinicultura” (Bustos, 2014; Neiman, 2017), no solamente habilita un intenso proceso de ajuste a las demandas de consumo global, sino que impulsa la renovación, dicho de otro modo, la sustitución de las cepas existentes por variedades finas, de alta calidad y genética certificada.

En términos de estructura agraria, este proceso se expresa en el reemplazo progresivo de los pequeños productores, en correspondencia con el aumento del tamaño medio de las explotaciones. Las empresas que lideraron el proceso de transformación impulsaron a sus proveedores independientes a asumir una dirección análoga, demandándoles uvas de mayor calidad (FAO, 2007) que acompañaran el proceso de fidelización de clientes al que ellas se hallaban abocadas. Incapaces de sobreponerse a las sucesivas crisis que habían golpeado al sector en las décadas previas, y en muchos casos ahogados por deudas, los pequeños productores encontraron

serias dificultades para reconvertirse y se vieron forzados a vender o abandonar sus propiedades (Bustos, 2014).

Quienes lograron retener la propiedad de la tierra, siguieron diferentes rumbos: algunos productores negociaron cupos con las grandes bodegas para colocar su producción, otros se asociaron con cupos en el interior del sistema cooperativo y, finalmente, otros debieron afrontar las incertidumbres de vender por su cuenta la uva a granel y a precios muy inferiores.

En las zonas de borde urbano, una cuarta opción se hizo evidente a lo largo de la misma época. Cercanas a los centros urbanos e inmersas en “paisajes rurales”, dotadas de infraestructuras y algunos servicios y con superficies relativamente pequeñas (0.5 a 7 hectáreas) estas propiedades fueron rápidamente identificadas por su potencial de urbanización y revirtieron, en su mayoría, en propuestas de desarrollo inmobiliario “cerradas, seguras y naturales” para sectores de alto poder adquisitivo. Siguiendo una tendencia común al país, en Mendoza se instaló un patrón de crecimiento urbano consumidor intensivo de suelo, que brindó una alternativa a los pequeños productores a través de la venta de la propiedad al sector inmobiliario, a precios superiores que aquellos que podían lograr en el mercado de tierras rurales. Con fuerte vocación agrícola y casi enteramente cubiertas por viñedos, frutales y chacras, estas tierras receptan parte del crecimiento urbano de esta área metropolitana del Gran Mendoza, el asentamiento humano más importante de todo el centro-oeste de Argentina y el de mayor dinamismo económico (Montaña, 2008).

La vitivinicultura de Mendoza se integró al nuevo modelo de acumulación (Gago, 2001), a partir de la producción de vinos de alta gama, con capacidad de competir en mercados globalizados, por sus atributos de calidad. Esto generó una reconfiguración de los espacios productivos y del mapa de actores locales (Bustos, 2009).

La participación de los pequeños y medianos productores en el proceso de reestructuración y reconversión de la vitivinicultura provincial muestra diferentes situaciones de vulnerabilidad y exclusión. La vulnerabilidad social refiere, en este contexto, al proceso de debilitamiento del vínculo contractual en las relaciones sociales de producción. Esto se relaciona con lo que Sánchez Enrique (2015) caracteriza como una situación de desplazamiento de los sectores que

conformaban la clase media rural, quienes en muchas ocasiones abandonan sus tierras y la actividad productiva. Cuando estas tendencias tienen lugar en áreas de borde urbano, el *boom* inmobiliario y la expansión de la ciudad acelera procesos de cambio en los usos del suelo.

Las estrategias de resistencia implementadas por los pequeños y medianos productores ante el avance de las empresas agroindustriales van desde la integración vertical hasta la dedicación a tiempo parcial (Radonich y Steimbregger, 2005; Craviotti, 2007; Neiman y Bocco, 2001). Otros autores citados por Breton (1993) señalan que la estructura de propiedad de la tierra, la mayor o menor extensión del regadío, la disponibilidad de fuerza de trabajo y la localización respecto al mercado condicionan las respuestas de los agricultores. Según Bustos (2009) en la década de 1990, el proceso de diferenciación y exclusión social de los pequeños y medianos productores se ha acentuado. Los cambios más relevantes en la estructura agraria de Mendoza muestran un aumento de las propiedades de 50 a 100 ha, que lideran el proceso de transformación productiva, seguida por los productores que se encuentran en el estrato de 10 a 25 ha, mientras se observa la disminución de los sectores de menos de 10 ha. Esta situación se agudiza entre los más pequeños, con propiedades de 0 a 5 ha, que representan formas familiares de producción en su mayoría, algunos más capitalizados que otros.

Los departamentos de Maipú y Luján cuentan con viñedos muy antiguos, algunos implantados durante el primer periodo de expansión de la vitivinicultura en la provincia, entre 1880 y 1915. El material fundacional sobre el que operó esta expansión resultó de la combinación de plantas criollas del período colonial y material más nuevo, ingresado desde Europa hacia fines del s. XIX, en algunos casos con anterioridad al brote de filoxera que afectara a ese continente. Caracterizados por la presencia de pequeños y medianos productores vitivinícolas, estos departamentos constituyen, en la actualidad, la primera y segunda línea de expansión urbana de Mendoza (Roitman, 2001) y atestiguan un rápido incremento de la población urbana (DEIE, 2010-2013).

Metodología

El diseño de investigación se propone desde un abordaje multidisciplinar, tanto de las ciencias sociales como de las ciencias agronómicas. Como estrategia metodológica, es decir, puente entre las metodologías y la realidad empírica, se recurre al estudio de caso, entendido como “un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales donde se busca dar cuenta de las particularidades del mismo en el marco de su complejidad” (Neiman & Quaranta, 2007, p.220).

La investigación se desarrolló en dos etapas. La primera, de corte cuantitativo, comparó los resultados obtenidos en dos relevamientos llevados a cabo por los Centros de Desarrollo Vitícola (CDV) y el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) en 2013 y 2016 respectivamente. El primero aplicado sobre una muestra de 376 casos (157 productores vitícolas de Luján y 217 de Maipú) y el segundo sobre una muestra ponderada de 182 casos. Dentro del conjunto de datos relevados, la consulta exhaustiva de bibliografía especializada permitió identificar y organizar en tres dimensiones (económica, física y social) aquellos que mejor expresaban situaciones de vulnerabilidad (Tabla 1). Estos datos, finalmente, se analizaron mediante técnicas estadísticas.

Tabla 1

Dimensiones de vulnerabilidad abarcadas por los instrumentos

Dimensión	Factores
Vulnerabilidad económica	1- Cantidad de fincas por productor
	2- Grado de dependencia económica de la explotación (porcentaje de ingresos provenientes de la actividad vitivinícola)
	3- Capitalización en maquinaria
Vulnerabilidad física	4- Capacidad productiva del viñedo (porcentaje de fallas por ausencia de plantas y por estado sanitario de la planta)

	5- Tecnologías de riego intrafinca
Vulnerabilidad social	6- Recambio generacional en la explotación
	7- Residencia del productor en la explotación
	8- Integración horizontal

Fuente: elaboración propia.

En la segunda etapa se construyó una muestra intencionada sobre las explotaciones previamente analizadas, que a su vez contaban con, al menos, un cuartel con la variedad Malbec implantado entre los años 1880 y 1915.

Como elementos compartidos, las unidades de análisis tenían una historia de territorialidad en la zona que superaba la generación presente, se situaban en las cercanías del borde urbano y resultaban altamente atractivas para el desarrollo de proyectos inmobiliarios. Sobre este conjunto se aplicaron técnicas de relevamiento dialógicas cualitativas, concretamente entrevistas abiertas y en profundidad. El diseño de este instrumento recuperó las dimensiones previamente identificadas, al mismo tiempo que se mantuvo atento a captar dimensiones de análisis emergentes. Una vez relevados los datos, se analizaron mediante la técnica de análisis del discurso.

Resultados

La información generada en 2013 y 2016 por los Centros de Desarrollo Vitícola (CDV) y el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) permite observar diversas situaciones de vulnerabilidad de las explotaciones estudiadas, basadas en la interrelación de tres dimensiones: económica, física y social. Un número elevado de productores exhiben situaciones donde se combinan más de tres factores de vulnerabilidad, siendo los asociados a las dimensiones económicas y sociales los que evidencian mayor peso.

En este sentido, se observa que todos los productores tienen características homogéneas en cuanto a las dificultades económicas

frente al sostenimiento de los ingresos provenientes de la finca y a las posibilidades de capitalización como la compra de maquinaria.

En la dimensión social, el riesgo está representado por la falta de recambio generacional en el manejo de la explotación, la falta de integración en cooperativas y en algunos casos, el cambio de residencia del propietario. Se ha hecho evidente en las entrevistas la incertidumbre y el temor de los productores frente al futuro de sus cultivos y la imposibilidad de una continuidad en la gestión de las generaciones más jóvenes.

En este sentido, los resultados muestran la relevancia de estos factores relacionados con el ámbito económico y social para describir la vulnerabilidad de la población analizada y, asociado a ello, los riesgos de desaparición de estas explotaciones vitícolas.

Finalmente, se caracterizaron los cambios en el uso del suelo que se sucedieron en el interior de la muestra entre 2013 y 2016, es decir viñedos que hubieran desaparecido por venta para la urbanización bajo la forma de barrios cerrados.

En la siguiente tabla se representa el porcentaje de propiedades que se identificaron en la zona de estudio (Tabla 2).

Tabla 2

Propiedades con cambio de uso de suelo. Maipú 2013-2016

	Propiedades	Porcentaje
Total encuestas 2016	182	100
Cambio de uso de la tierra	17	9,34
Venta para barrio	6	35
Cambio hacia otros cultivos (chacra y frutales)	5	29
Erradicación de vides para construcción de galpones	2	12

Cambio sin nueva actividad informada	4	24
--------------------------------------	---	----

Fuente: elaboración propia sobre la base de las encuestas a productores.

En definitiva, se observa que un 35% de las propiedades de esta muestra fueron vendidas para la construcción de proyectos urbanísticos bajo la modalidad de barrios cerrados y que un total de 17 propiedades erradicaron vides para dar a las explotaciones nuevos destinos, agrícolas y no agrícolas.

Por su parte, la mirada de detalle sobre los productores que poseen viñedos centenarios permitió advertir situaciones de reemplazo, abandono de fincas y algunas permanencias. En los casos de reemplazo los relatos indican una tendencia a favor de ventas para proyectos de urbanización. Las permanencias, por su parte, situaciones constrictivas para el sostenimiento de las explotaciones, e incluso la incorporación de actividades no agrícolas al proyecto agrícola para sostenerlo o la transferencia de ingresos no agrícolas a la explotación vitícola.

Al respecto, una productora de Luján entrevistada en 2017 señalaba que la actual propiedad de la que dispone (10 hectáreas) es fruto de una herencia mayor que recibió junto a sus dos hermanos. Sin embargo, mientras ella decidió dar continuidad a la explotación, aun en el contexto de sucesivas crisis y serias dificultades, sus hermanos optaron por vender las propiedades que habían recibido. En la actualidad esas propiedades se han “convertido en barrios privados”, mientras en referencia a su propia explotación la productora mencionaba “... estas vides son malbec y tienen más de 100 años... es una lucha que queremos dar, que no las levanten... declararlo patrimonio para que no sean barrios” (Scoones y Torres, trabajo de campo, 2017). En otro caso, un productor señala que ha debido “encontrarle la vuelta para sobrevivir”, “hago fiestas, cumpleaños en la casa, mi señora, dulces y vendemos, la gente viene y disfruta el parque y el lugar...” (Scoones y Torres, trabajo de campo, 2017).

Con estos resultados se intenta visibilizar una situación crítica que afecta a los pequeños productores, los que ya desaparecieron y tal vez los que resisten frente al avance de los barrios privados. Se hace necesario una profundización en el estudio de aquellas zonas que

muestran un solapamiento entre la existencia de las pequeñas explotaciones vitícolas y las zonas de futura urbanización que prevén los planes de ordenamiento territorial de los respectivos Municipios.

Discusión y conclusiones

La industria vitivinícola argentina, los productores de Mendoza y la región y, especialmente, los productores vitícolas más pequeños están atravesando una crisis profunda y compleja. La misma requiere de políticas estatales que viabilicen la sustentabilidad de la cadena de valor vitivinícola, y se focalicen especialmente en quienes representan el mayor porcentaje de los productores primarios, los pequeños productores de uva.

En los últimos años, los cambios en la actividad vitivinícola en la provincia de Mendoza han tenido relación no solamente con el contexto mundial de globalización, sino también con una serie de transformaciones que fueron cercando a los productores más vulnerables de la cadena productiva frente a la reconversión de sus viñedos y el crecimiento de los barrios cerrados hacia la zona agrícola más próxima al área metropolitana.

Los casos analizados expresan diferentes tensiones entre la conservación y la desaparición de estas pequeñas explotaciones familiares cuyos viñedos poseen cepas antiguas. Uno de los factores de riesgo de mayor peso son las fuertes presiones del mercado inmobiliario para satisfacer las demandas asociadas a la expansión urbana, en especial terrenos para uso residencial. Esto tiene un impacto directo en el valor diferencial del suelo para nuevos loteos e incrementa las posibilidades de venta de los terrenos agrícolas. Aun cuando los viñedos ubicados sobre el borde urbano eran depositarios de cepas adecuadas para la producción de vinos de alta gama, sus propietarios, en una gran proporción medianos y pequeños que atravesaron con diversa suerte las sucesivas crisis, encontraron incentivos para fraccionar y vender sus propiedades, lo que probablemente esté llevando a la pérdida de material genético sin que éste haya sido previamente valorado y protegido.

Se están perdiendo tierras agrícolas importantes, no solo en términos productivos, sino además y posiblemente, muy valiosas en términos de

su bio y socio diversidad. Esta situación se torna más grave aún, debido a que varios municipios determinan a estos terrenos como “urbanizables” en sus respectivos planes de ordenamiento territorial.

La pérdida de estas explotaciones no sólo anuncia la profundización de los procesos de desvinculación de la tierra y la pérdida de la condición de productores para muchos actores; al mismo tiempo plantea escenarios de incertidumbre para el patrimonio cultural asociado a esta actividad. El patrimonio vitivinícola ha sido concebido como un producto dentro del modelo neoliberal, como oportunidad de encontrar atractivos de negocios en el territorio y que, las conceptualizaciones existentes, han dejado sistemáticamente afuera a los productores y a los viñedos.

La diversidad productiva que singulariza los paisajes vitícolas del oasis norte de la provincia resulta de la articulación de lo físico, lo biológico y lo cultural en cada lugar, un patrimonio valioso y difícilmente renovable, que no debe quedar eclipsado por la homogeneidad de los nuevos paisajes que se imponen: la urbanización de lo rural y los viñedos de variedades destinados a la producción de vinos de alta gama para la exportación. Conservar este patrimonio conlleva la necesidad de un giro conceptual y pensar a este como un bien común.

Referencias bibliográficas

- Bocco, A. (2002). Reestructuración de la vitivinicultura mendocina: nuevas relaciones entre actores y espacios [ponencia]. *Actas de IX Jornadas Cuyanas de Geografía*. Editorial Facultad Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- Bustos, R. M. (2009). Procesos de diferenciación y exclusión social en actores sociales de la agricultura de Mendoza. Tesis de Maestría, FLACSO. Inédita.
- Bustos, R. M. (2014). *Nacidos y criados, una especie en extinción Identidad y disputas por el agua de riego de los pequeños productores en los oasis de Mendoza*. EDIUNC.
- Bretón, V. (1993). ¿De campesino a agricultor? La pequeña producción familiar en el marco del desarrollo capitalista. *Noticiero de historia agraria*, 5, 127-159.

- Cortese, C. (2001). Transformaciones en la vitivinicultura de Mendoza: nuevos ganadores para una vieja crisis [ponencia]. En *II Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales*, Buenos Aires, Argentina.
- Craviotti, C. (2007). Tensiones entre una ruralidad productiva y otra residencial: el caso del Partido de Exaltación de la Cruz, Buenos Aires, Argentina. *Economía, Sociedad y Territorio*, VI (23), 745-772.
- Gago, A. (2001). La nueva dinámica de acumulación en la agroindustria vitivinícola en la era de la globalización. El caso de la región de Cuyo. *Actas de las II Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales* [ponencia]. Buenos Aires, Argentina.
- Prada Llorente, E. (2005). Paisaje agrario: antropología de un territorio. *Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales*, 37 (144): 343-372.
[,https://recyt.fecyt.es/index.php/CyTET/article/view/75551](https://recyt.fecyt.es/index.php/CyTET/article/view/75551)
- McCarthy, J. (2008). Rural geography: Globalizing the countryside. *Progress in Human Geography*, 32(1), 129-137.
- Montaña, E. (2008). El campo en la ciudad. Vitivinicultura y paisaje urbano en Mendoza, Argentina. *I Seminario de Patrimonio Agroindustrial: "Paisajes culturales"*. Mendoza, Argentina.
- Neiman, G. & Bocco, A. (2001). Globalización, reestructuración empresaria y nuevas relaciones agroindustriales. El caso de la vitivinicultura mendocina [ponencia]. *Actas de las II Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales*. Buenos Aires, Argentina.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2007). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En: I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Gedisa.
- Neiman, G. (2017). La "nueva vitivinicultura" en la provincia de Mendoza. Un análisis cuantitativo de su crecimiento durante la última década del siglo XX. *Revista de Estudios Sociales Contemporáneos*, 16, 40-60

- Radonich, M. y Steimbregger, N. (2005). Tramas sociales y organización de la fruticultura en áreas de expansión [ponencia]. *1eras. Jornadas de Antropología Rural*. Tucumán, Argentina.
- Roitman, S. (2001). Transformaciones urbanas en los '90: los barrios cerrados del Área Metropolitana de Mendoza. *Mundo Urbano (13)*, <https://cdsa.academica.org/000-033/276.pdf>
- Sánchez Enrique, D. (2015). Trabajo rural temporario, derechos humanos y grupos vulnerables (La Rioja 2010-2013). *Alternativa. Revista de Estudios Rurales*, 4. 98-122.

Fuentes

- Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas (DEIE), 2010-2013, Registro Permanente del Uso de la Tierra, Mendoza.
- Centros de Desarrollo Vitícola (CDV) INTA-COVIAR
<https://inta.gob.ar/unidades/519999/sobre-519999>
- FAO (2007). *El estado mundial de la agricultura y la alimentación 2007*.
<http://www.fao.org/3/a1200s/a1200s00.htm>

La vida afectiva y sexual de las personas con discapacidad intelectual: entre mitos y realidades²

Leticia Alejandra Vazquez

Graciela Molinaris

Valeria Vigo

Resumen

El propósito de esta investigación se centró en indagar las consideraciones que, sobre la vida sexual y afectiva de las personas con discapacidad intelectual, poseen tanto jóvenes y adultos con discapacidad intelectual que asisten a un Centro de Día de la Ciudad de Mendoza, como sus familiares y los integrantes de su círculo de apoyo, respecto de la presencia o ausencia de mitos y realidades sobre este aspecto tan importante como lo es la sexualidad y la afectividad, como factor promotor de bienestar emocional. Además se indagó sobre la necesidad de implementar programas educativo-terapéuticos que contemplen esta temática. Luego del análisis de los datos advertimos que existe una brecha significativa entre la promulgación de dichos derechos, las expresiones de deseo de las familias, la realidad de la vida afectivo sexual y las expectativas de las propias personas con discapacidad intelectual.

Palabras Clave: *Discapacidad Intelectual- Sexualidad- Afectividad- Mitos- Bienestar emocional.*

² Investigación: Mitos y realidades sobre la vida afectiva y sexual de las Personas con Discapacidad Intelectual. Período 2016-2018. Institución auspiciante y evaluadora SIIP UNCuyo. Facultad de Educación. Directora: L. Vazquez. Codirectora: G. Molinaris: Equipo de investigadores: V. Vigo, M. Alfaro, J. Profili, M. I. Iglesias, N. Quintana, M. L. Gómez, S. Bascañan. Investigadores en formación: F. Jasen y C. Embiglio.

Introducción

A pesar del desarrollo de modelos de abordaje de la discapacidad en los que prima el respeto por “la persona” y de los avances en metodologías, técnicas y herramientas de intervención, una rápida revisión de la bibliografía denota que el abordaje de las cuestiones relacionadas con la sexualidad en personas con discapacidad y su entorno aún sigue siendo un tema tabú (Cobo Molina s.f.).

Mucho se ha escrito sobre el tema, no obstante, consideramos oportuno y primordial, investigar respecto de cómo en la realidad y en nuestro particular contexto, se tratan los temas vinculados a los aspectos afectivo-sexuales de las personas con discapacidad intelectual.

Para ello, se propuso indagar la presencia-ausencia de mitos previamente explicitados referidos a la sexualidad y afectividad de personas con discapacidad intelectual, cómo se manifiestan y el impacto que poseen estas creencias en sus vidas. Se seleccionó para constituir la muestra, todos los concurrentes a un servicio de Centro de Día de la Ciudad de Mendoza, 23 jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, sus familias y agentes de su círculo de apoyo (profesionales).

El objetivo general del proyecto consistió en obtener, analizar y sistematizar información respecto de consideraciones vinculadas a la vida sexual y afectiva de los jóvenes-adultos que asisten al Centro de Día Programas Individualizados para la Vida Adulta.

Se pretendió, además, analizar el grado de conocimiento que tienen los jóvenes-adultos participantes del presente proyecto sobre sus derechos en cuanto a su vida sexual y afectiva, e indagar respecto de la creencia, por parte de los propios usuarios, familiares y otros en la necesidad de abordar a través de una programación educativo-terapéutica, aspectos vinculados a la vida afectiva y sexual de los mismos.

La metodología propuesta para la recogida de información fue la implementación de entrevistas semiestructuradas, efectuadas a los propios usuarios del servicio, a familiares y a agentes que componen su círculo de apoyo inmediato.

La información obtenida permitió conocer y profundizar sobre los aspectos afectivo sexuales involucrados en la vida de los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual que participaron de la investigación, como así también contar con la posibilidad, a partir de la adhesión de los propios protagonistas con discapacidad intelectual y sus familias, de diseñar e implementar una programación pedagógico terapéutica, centrada en el abordaje de aspectos afectivo sexuales, partiendo de la consideración de su realidad, sus conocimientos, experiencias y estilos familiares.

Marco Teórico

El concepto de sexualidad que ha imperado en nuestra cultura ha sido tremendamente reduccionista, en donde el derecho a la misma ha estado ligado, fundamentalmente, a la juventud, la plena capacidad física y mental y la ausencia de discapacidad. Además, ha estado habitualmente unido al supuesto mayor deseo del hombre, la procreación dentro del matrimonio, la heterosexualidad y al concepto de “amor eterno” (Navarro, 2012).

Coincidiendo con lo planteado por el equipo de discapacidad y sexualidad de Fundadeps, la atención a la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual sigue siendo una asignatura pendiente (Plena inclusión Comunidad Valenciana, 2015).

Diversos estudios realizados al respecto, señalan que las personas con discapacidad intelectual presentan un desarrollo sexual similar al resto de la población (Conod y Servais, 2008; Insa, 2005; Katz y Lacano, 2008) y tienen, por tanto, las mismas necesidades y deseos sexuales que las personas sin discapacidad (Aunos y Feldman, 2002; Eastgate, 2008)(Palau Cerisuelo, 2016).

Dichos resultados demuestran que la sexualidad en las personas con discapacidad es una realidad y que cualquier diferencia que pueda observarse en la conducta sexual de estas personas no se debe a la discapacidad en sí misma, sino a otras variables como la inexistencia de educación sexual (Fierro, 2000; García Ruíz, 2014; Pinheiro, 2004 citado en Franco et al., 2012; Gil et al., 2014), la sobreprotección familiar, el no reconocimiento de su necesidad de intimidad sexual (García et al., 2006), la reducción de sus principales interacciones a familiares y

profesionales de la salud (López et al., 2010) o al tipo de vivienda en la que residen (Gil et. al, 2014; Llarío et al., 2014).

Por otra parte, y no escapa a esto la sexualidad en las personas con discapacidad, todas las personas tenemos los mismos derechos, pero para que estos derechos sean reales y efectivos la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se hace eco de la diversidad, de las diferencias, de las intervenciones necesarias para que el ejercicio de esos derechos tenga una plasmación práctica. Para ello establece como principios generales el respeto a la dignidad inherente a la persona, la autonomía individual, la independencia de cada ser humano, la no discriminación, la igualdad entre hombres y mujeres, la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad, la igualdad de oportunidades, el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como manifestación de la diversidad y la condición humana. No escapa a esta perspectiva lo inherente a la promoción de la Salud Sexual y reproductiva de las personas con Discapacidad. Estos derechos se encuentran establecidos en esta Convención (2006), en la Guía de recomendaciones generales sobre la Promoción de la Salud Sexual y Reproductiva (SSR) de las Personas con Discapacidad publicada por la Organización Mundial de la Salud (2009) y en la Declaración Universal de los Derechos Sexuales aprobada por la Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología (1999) así como en el Código Ético de FEAPS. Estas organizaciones enuncian con claridad derechos de las personas con discapacidad vinculados al:

- Derecho a la integridad y propiedad de su cuerpo, de forma que nadie los y las instrumentalice o abuse sexualmente de ellos y ellas.
- Derecho a recibir Educación Afectiva y Sexual en la familia y formación en los centros, colaborando, familias y centros para que, por un lado, puedan aprender a defenderse de posibles abusos y a pedir ayuda cuando la necesiten y, por otro, puedan conocer su cuerpo, sus emociones, sentimientos y afectos, aprendiendo a relacionarse con los demás de forma adecuada.
- Derecho a tener la vida sexual y afectiva que deseen y sea posible, según sus características personales, con la ayuda de la familia o tutores legales y de los profesionales.

Además, existen unos *Derechos Sexuales* que también son Derechos Humanos fundamentales y universales (WAS, 1999)

Estos Derechos Sexuales son los siguientes:

1. *Derecho a la libertad sexual*: establece la posibilidad de la plena expresión del potencial sexual de los individuos y excluye toda forma de coerción, explotación y abuso sexual en cualquier etapa y situación de la vida.

2. *Derecho a la autonomía, a la integridad y a la seguridad sexual del cuerpo*: incluye la capacidad de tomar decisiones autónomas sobre la propia vida sexual en un contexto de ética personal y social; están incluidas también la capacidad de control y disfrute de nuestros cuerpos, libres de tortura, mutilación o violencia de cualquier tipo.

3. *Derecho a la privacidad sexual*: legitima las decisiones y conductas individuales realizadas en el ámbito de la intimidad, siempre y cuando no interfieran con los derechos sexuales de otros.

4. *Derecho a la igualdad sexual*: se opone a cualquier forma de discriminación relacionada con el sexo, género, preferencia sexual, edad, clase social, grupo étnico, religión o *limitación física o mental*.

5. *Derecho al placer sexual*: prerrogativa al disfrute y goce sexual (incluyendo el autoerotismo), fuente de bienestar físico, intelectual y espiritual.

6. *Derecho a la expresión sexual emocional*: abarca más allá del placer erótico o los actos sexuales y reconoce la facultad a manifestar la sexualidad a través de la expresión emocional y afectiva como el cariño, la ternura y el amor.

7. *Derecho a la libre asociación sexual*: permite la posibilidad de contraer o no matrimonio, de divorciarse o de establecer cualquier otro tipo de asociación sexual responsable.

8. *Derecho a la toma de decisiones reproductivas libres y responsables*: comprende el derecho a decidir tener hijos o no, el número y el tiempo a transcurrir entre cada uno, y el acceso pleno a los métodos para regular la fecundidad.

9. *Derecho a la información sexual basada en el conocimiento científico*: demanda que la información sexual sea generada a través de procesos

científicos y éticos, que sea difundida de forma apropiada y que llegue a todas las capas sociales.

10. Derecho a la educación sexual integral: solicita la impartición de la educación sexual durante toda la extensión de la vida, desde el nacimiento hasta la vejez, y exhorta a la participación de todas las instituciones sociales.

11. Derecho a la atención de la salud sexual: conlleva la prevención y el tratamiento de todos los problemas, preocupaciones, enfermedades y trastornos sexuales. (Valdivia Martínez, 2015)

Además de la consideración de estos derechos, reconocidos por la comunidad de profesionales, las propias personas con discapacidad intelectual y sus familias, muchos autores coinciden en la trascendencia vital y existencial del amor como determinante de nuestro bienestar físico y emocional, nuestra felicidad y satisfacción. Existen enfoques biológicos, evolutivos, socioculturales y psicológicos que nos ayudan a entender la universalidad del amor, la función adaptativa de la conducta sexual, las diferencias sociales y los distintos comportamientos humanos.

Al respecto (Garvía & Ruf, 2014) expresan que:

La mejora de las condiciones de vida de las personas con Discapacidad Intelectual ha supuesto enormes oportunidades para normalizar sus vidas y gozar de proyectos acordes a sus expectativas e ilusiones. La inserción escolar y laboral, la participación comunitaria y la vida independiente son los escenarios que les han permitido estudiar, trabajar, tener amigos, pareja y, en ocasiones, su propia casa. La emancipación de sus familias es todavía excepcional, pero supone un hito que culmina un proyecto de vida elegido voluntariamente.

En este sentido la tendencia más habitual es que vivan indefinidamente con sus padres hasta que estos fallezcan, y luego vayan a vivir con otro familiar o a una institución. Para muchos es impensable vivir solos, que formen parejas o que tengan relaciones sexuales.

La mayoría de la bibliografía sobre sexo-afectividad y discapacidad, que hemos indagado pone énfasis en los aspectos médicos, educativos y de

conducta sexual, pero muy poco expresan del aspecto afectivo. La afectividad de las personas con discapacidad no es distinta a la del resto de seres humanos. Serán las condiciones en las que viven (entornos sociales limitados, sobreprotección, falta de oportunidades, ambientes restrictivos y fundamentalmente mitos y desinformación), las que les impida gozar de una vida amorosa y sexual dignas. Cuando hablamos de mitos, nos referimos a verdaderos obstáculos, situaciones a las que se le atribuyen determinadas cualidades, características o excelencias, que carecen de fundamento o que son deliberadamente falsas.

Las personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo (PCDID) tienen derecho a

una vida afectiva y sexual plena, saludable y satisfactoria. Esto es un aspecto fundamental para su bienestar y calidad de vida. *guia sexualidad. (Confederación Española a favor de las personas con discapacidad pdf, s. f.)*. Sin embargo se reconocen una serie de mitos que obstaculizan esta premisa. Ellos son:

- 1) se tiende a pensar que la sexualidad de las personas con discapacidad es cuanto menos “especial”;
- 2) las personas con discapacidad no tienen sexualidad o necesidad de expresión sexual, son asexuadas y/o no les interesa;
- 3) sus dificultades les impiden tener relaciones sexuales “normales”;
- 4) las PCDID no tienen atractivo y no pueden producir placer;
- 5) no pueden tener pareja;
- 6) pueden transmitir genéticamente la discapacidad;
- 7) determinadas personas con discapacidad tienen una sexualidad incontrolable, “perversa”, impulsiva, promiscua y por ello, llena de peligros;
- 8) la única forma correcta y placentera de obtener placer sexual es mediante el coito;

- 9) la Educación Afectivo-Sexual “incita” e incrementa las conductas sexuales;
- 10) las PCDID no tienen capacidad para captar el abuso del que pueden ser objeto;
- 11) los hombres con discapacidad intelectual tienen mayores necesidades y deseos sexuales que las mujeres con discapacidad intelectual a las que se considera “asexuales”.

Autores como Kennedy y Niederbuhl (2001), López (2002); han coincidido al manifestar que desde la óptica de la normalización e integración como principios básicos desde los que plantear la educación y forma de vida en nuestra sociedad de las personas con discapacidad intelectual, es necesario trabajar el tema de la sexualidad y las relaciones interpersonales, ya que es un derecho que dichas personas tienen y del que nadie debe privarles. (Rodríguez Mayoral et al. 2006)

En relación a estos antecedentes, nuestra reflexión a partir de los resultados obtenidos del presente proyecto de investigación, es que existe gran cantidad de información publicada respecto de la afectividad y sexualidad en Personas con Discapacidad Intelectual, no obstante, la realidad de los entornos: macro sistema (ambiente social), micro sistema (espacio próximo de la persona con Discapacidad Intelectual) y meso sistema (entorno familiar), condiciona, de forma positiva o negativa sustancialmente, la posibilidad de concreción de proyectos de vida reales en las dimensiones afectiva y sexual en este colectivo. Factores tales como culturas diversas, edades de los progenitores, estilos y matrices de vida familiares, creencias religiosas, entre otras inciden particularmente sobre estas dimensiones y atraviesan la vida afectiva y sexual de las personas con Discapacidad Intelectual.

Por otra parte,

que los niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual puedan vivir su sexualidad de manera –más, o menos- sana, adecuada socialmente, y plena, no depende exclusivamente de su limitación intelectual, sino de las vivencias y de los apoyos que su entorno familiar, escolar y social, les posibiliten o les nieguen. Una educación sexual

adecuada desde temprana edad puede contribuir a que niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual: sean capaces de conocer su propio cuerpo, comprender los cambios que experimentan en él, reconocer sus estados de ánimo y aprender la manera de relacionarse con los demás (Mineduc, 2007)

Metodología

El paradigma que sustenta nuestra investigación es el socio crítico. Es exploratoria, descriptiva, experimental y aplicada.

La muestra de carácter probabilística intencional, estuvo constituida por la totalidad de los jóvenes y adultos que asisten al Programa Individualizado para la Vida Adulta del Centro de Día, es decir 23 usuarios del servicio con Discapacidad Intelectual.

Los objetivos propuestos fueron los siguientes:

General:

Obtener, analizar y sistematizar información respecto de consideraciones vinculadas a la vida sexual y afectiva de los jóvenes/adultos que asisten al Centro de Día Programas Individualizados para la Vida Adulta, a partir de entrevistas efectuadas a los propios usuarios del servicio, familiares y agentes que componen su círculo de apoyo inmediato.

Específicos:

Identificar la presencia -ausencia de nuestras hipótesis de trabajo (mitos), a partir de la sistematización de los datos obtenidos mediante entrevistas implementadas a usuarios con discapacidad intelectual, familiares y agentes de su círculo de apoyo inmediato.

Analizar el grado de conocimiento que tienen los jóvenes-adultos participantes del presente proyecto sobre sus derechos en cuanto a su vida sexual y afectiva

Indagar respecto de la creencia, por parte de los propios usuarios, familiares y otros en la necesidad de abordar a través de una programación educativo- terapéutica, aspectos vinculados a la vida afectiva y sexual de los mismos.

Hipótesis:

Se parte del supuesto que alguno de los siguientes mitos iban a ser explicitados:

- 1) se tiende a pensar que la sexualidad de las personas con discapacidad es cuanto menos “especial”;
- 2) las personas con discapacidad no tienen sexualidad o necesidad de expresión sexual, son asexuadas y/o no les interesa;
- 3) sus dificultades les impiden tener relaciones sexuales “normales”;
- 4) las PCDID no tienen atractivo y no pueden producir placer;
- 5) no pueden tener pareja;
- 6) pueden transmitir genéticamente la discapacidad;
- 7) determinadas personas con discapacidad tienen una sexualidad incontrolable, “perversa”, impulsiva, promiscua y por ello, llena de peligros;
- 8) la única forma correcta y placentera de obtener placer sexual es mediante el coito;
- 9) la Educación Afectivo-Sexual “incita” e incrementa las conductas sexuales;
- 10) las PCDID no tienen capacidad para captar el abuso del que pueden ser objeto;
- 11) los hombres con discapacidad intelectual tienen mayores necesidades y deseos sexuales que las mujeres con discapacidad intelectual a las que se considera “asexuales”.

La recolección de la información para corroborar la presencia-ausencia de las hipótesis enunciadas se llevó a cabo a partir de entrevistas semiestructuradas realizadas a:

- los propios usuarios del Servicio del Centro de Día, para quienes se efectuaron las adaptaciones correspondientes vinculadas a estrategias de mediación, lectura fácil, apoyo icónico, entre otras;

- familiares del usuario. En este caso la selección de la muestra fue de carácter aleatorio, determinándose según disponibilidad y deseo de participación del familiar. Al respecto la totalidad de las familias consintieron su participación en la investigación.

- agentes de apoyo (cuidadores, profesionales y otros) que conforman el círculo cercano del usuario con Discapacidad Intelectual. En este caso, también se definió como muestra aleatoria, dado la circunstancia de su presencia o no.

Se efectuó el registro de cada entrevista llevada a cabo, por video filmación.

Para el tratamiento de los datos, se procedió a la elaboración y diseño de un plan de transcripción y codificación que permitió un proceso analítico a partir de la fragmentación de dichos datos y su división en unidades significativas, conservando su conexión con la totalidad. En este sentido las categorías de análisis estuvieron dadas por la definición de sexualidad, sexualidad y discapacidad, derechos y sexualidad, mitos y sexualidad, y la necesidad del abordaje educativo respecto de la temática.

Resultados

Se esperó del proyecto obtener información y conocimientos respecto de las consideraciones que los usuarios con Discapacidad Intelectual que asisten al Centro de Día “Programas Individualizados para la Vida Adulta”, sus familias y personas de apoyo cotidiano poseen sobre aspectos vinculados a la vida afectiva y sexual de estas personas.

Se partió del supuesto que en las consideraciones sobre la sexualidad de las personas con discapacidad se iban a explicitar mitos sobre la

misma. En el trabajo de investigación se buscó confirmar o rechazar la existencia estos mitos en los discursos de las personas entrevistadas.

Se pretendió, además, obtener información respecto de la creencia en la necesidad (o no), de implementación de un programa educativo terapéutico, que contemple la posibilidad de abordar estos aspectos en forma sistematizada y en colaboración conjunta, entre todos los actores que conforman el círculo de apoyo del usuario con discapacidad intelectual.

Respecto de las entrevistas implementadas a familias (23 encuestas), los resultados obtenidos en relación a corroborar la presencia/ausencia de los mitos anteriormente enunciados, fueron:

En torno a los mitos sobre la sexualidad de las personas con Discapacidad, las concepciones familiares revelan que:

- “Tienen una sexualidad especial”: El 27,8% de los encuestados, familiares de las personas con discapacidad intelectual, consideran que no tiene una sexualidad especial, mientras que el 44,4% opina que sí posee una sexualidad especial. Existe una franja del 27,8% que no expresa acuerdo/desacuerdo.
- “No tienen sexualidad o no tienen necesidad de expresión sexual, son asexuadas y/o ni les interesa”: En este sentido el 77,8% no coincide con dicha formulación.
- “Presentan dificultades que les impiden tener relaciones sexuales normales”: No está de acuerdo con esta expresión el 61% de los encuestados. Por otra parte, el 22% acuerda totalmente y el 16,7% se manifiesta ni en acuerdo ni en desacuerdo.
- “No tienen atractivo y no pueden producir placer”: En este punto el 94,5% no acuerda con esta premisa.
- “No pueden tener pareja”: Se expresa en desacuerdo el 83,3% de los encuestados.
- “Pueden transmitir genéticamente la discapacidad”: El 61,2% no acuerda con dicho postulado, el 16,7% si acuerda con tal enunciación, y el 22,2% no acuerda ni desacuerda y no sabe/no contesta.

- “Tienen una sexualidad incontrolable e impulsiva y, por ello, llena de peligros”: El 65,7% en desacuerdo frente a este enunciado, y el 16,7% entre algo y totalmente de acuerdo, mientras que el 16,7% no acuerda ni desacuerda.
- “No tienen capacidad el abuso del que pueden ser objeto”: Las opiniones se encuentran centradas, mayoritariamente, en el acuerdo con que no poseen capacidad para identificar situaciones de abuso a las que pueden estar expuestos.
- “Las personas con Discapacidad Intelectual son todas heterosexuales”: el 27% no emite opinión al respecto, mientras que el 61,1% no acuerda con esta expresión.
- “No necesitan educación afectivo-sexual”: el 94,5% está en desacuerdo con esta apreciación.
- “La única forma correcta y placentera de obtener placer sexual es mediante el coito”, premisa con la que desacuerda el 72,2% y acuerda el 11,2%.
- “La educación afectivo sexual incita e incrementa las conductas sexuales”: El 77,8% desacuerda con esta apreciación, mientras que el 11,2% acuerda y no emite opinión el 11,1%.
- “Los hombres con D.I. tienen mayores necesidades y deseos sexuales que las mujeres con D.I., a las que se consideran asexuales”: En relación a este punto el 66,7% desacuerda totalmente mientras que el 5,6% algo acuerda con este postulado. Sin acuerdo ni desacuerdo se expresa el 27,8%.

Por otra parte, del procesamiento de los datos de las entrevistas administradas a los jóvenes y adultos usuarios de los Servicios de Centro de Día, respecto de la temática investigada, se obtienen las siguientes respuestas y consideraciones:

- El 72,2% de los jóvenes/adultos cree que su familia no lo dejaría visitar una zona nudista. [“No”. “Eso está muy mal”].
- El 61,1% considera que su familia lo dejaría salir de paseo con amigos o la pareja, sin supervisión de otros adultos. [“con amigos sí, con novio/a no”; “no, “soy chico todavía”].

- El 55,6% cree que su familia sí le permitiría participar en clases de educación sexual, el 16,7% cree que no y el 27,8% no sabe. [“no sé qué es eso”; “yo he tenido en la escuela”; “intentan en mi casa comentarme sobre eso, pero me da mucha vergüenza”].
- El 72,2% considera que la familia le permitiría estar a solas en su cuarto con la puerta cerrada. [“cuando me estoy cambiando sí”; “eso me gustaría, pero no lo consigo”].
- El 77,8% cree que su familia sí le dejaría tener un noviazgo [“mi mamá dice que soy muy joven”; “cuando cumpla los 25”; “mi mamá no quiere”; “eso lo decido yo”; “mi mamá sí”]
- El 55% cree que la familia le permitiría darse besos y hacerse caricias con otra persona, mientras que el 38,9% cree que no lo habilitarían y el 5,6% no lo sabe. [“frente a mi familia no, pero solos sí”; “sí, besos de amigos”]
- El 16,7% cree que su familia le permitiría tener relaciones sexuales, el 38,9% que no le permitiría, mientras que el 44,4% no sabe o no contesta. [“no sé qué significa”; “no quieren que esté embarazada ese es el temor; sería un lindo sueño para mí”].
- El 72,2% cree que su familia hablaría con él/ella sobre sexualidad, mientras que el 16,7% opina que su familia no abordaría dichos temas [“mamá me habla”; “mi mamá sí”].
- El 77,8% considera que su familia le permitiría hablar con otras personas sobre sexualidad, mientras que el 16,7% no lo sabe. [“a veces, especialmente con la profe Mónica”].
- El 77,8% cree que su familia no le permitiría ver pornografía. [“antes yo las veía a escondidas”; “no sé qué es eso”; “cuando sea un poco más grande”]
- El 44,4% manifiesta que su familia no le permitiría tener hijos, mientras que el 33,3% sí y no sabe el 22,1%. [“piensan que soy muy chica para tener un hijo”; “eso espero, pero no”; “yo tengo síndrome de Down no puedo tener”; “no sé cómo se tienen hijos”; “con mi novio sí”; “me gustaría ser padre”].

- Frente a la pregunta “¿Qué entendés por tener una relación sexual?” El 22,2% refiere a alguna vivencia, el 11,1% refiere acciones relacionadas y el 16,7% refiere a actos físicos y/o de afecto. [“no sé qué es, tener sexo”; “lo vi en cincuenta sombras de Gray, una mujer atada en la cama”; “tener hijos”; “tocarnos nuestro cuerpo”].
- El 94,4% sabe que hay personas que tienen relaciones sexuales con personas con su mismo sexo. Al 47,1% no le parece bien, al 17,6% sí le parece bien y existe un 23,5% que no emite opinión. [“lesbianas y gays a mí no me agradan”; “eso no está bien; eso está mal”; “eso es feo no me gustan los travestis”; “he visto en Simona, me parece bien que la gente sea feliz, sea chicas con chicas, no puedo opinar mucho”; “no sé si está bien o está mal, es el gusto de ellos”].
- El 38,9% identifica el amor en pareja con una sensación agradable, el 22,2% con una expresión de afecto, nuevamente el 22,2% con un mandato social, y un 16,7% no sabe que es el amor en pareja. [“estar cuidada, acompañada, abrazos”; “es lindo, tierno, me da alegría”; “regalarle una caja de bombón... caricias”, “besos; es cuando presentan el novio a la familia, eso lo hace formal y va a la casa y es oficial y después se casan”; “para tener hijos”; “es la vida, es seguir para adelante, son sueños hechos realidad”].
- El 72,2% responde que no sabe que es el abuso sexual. El 40% lo relaciona con una agresión física y otro 40% con algo que no está bien. [“no sé qué es eso”; “escuché que una chica fue violada pero no sé qué es eso”; “no es algo bueno, te agarran de prepo, es gente mala, violencia de género”]
- El 55,6% indica que no sabría qué hacer ante una situación de abuso sexual, y el 33,3% realizaría alguna acción, mientras el 11,1% no contesta. [Acciones: “salgo corriendo”; “llamo a la policía y gritar”; “le aviso a mi mamá”; “denunciarlo”; “piña”; “digo que no”; “me alejo y pido ayuda”].

Conclusión

Desde el lema “Todo sobre nosotros con nosotros” nos preguntamos ¿qué quieren las personas con discapacidad intelectual? Nuestra experiencia indica que, como miembros de nuestra sociedad, desean lo mismo que todos los jóvenes: tener un trabajo, una pareja, una casa y poder vivir juntos. Sin embargo, en pocos casos, estos deseos han recibido el apoyo de las familias que, con ciertas dosis de riesgo y valentía, les han ofrecido la oportunidad de que se constituyan como una unidad familiar propia y gocen de una vida normalizada con los apoyos necesarios.

Advertimos que, si bien el derecho de las personas con discapacidad intelectual a desarrollar una vida afectivo/sexual plena se encuentra claramente enunciado y formalizado desde la figura legal, existe según lo indagado en esta investigación, una brecha significativa entre la promulgación de dichos derechos, las expresiones de deseo de las familias, la realidad de la vida afectivo sexual y las expectativas de las propias personas con discapacidad intelectual.

Por otra parte, según Cadis (2009)

La educación sexual, ha sido un tema de interés preferente desde hace algunos años, para los profesionales dedicados a trabajar con personas con discapacidad. Sin embargo, a pesar del interés manifestado por conocer las necesidades afectivo-sexuales y las mejores respuestas a ellas desde la familia, las instituciones y los centros, por lo general todavía estamos en una fase inicial en cuanto a la estructuración de la enseñanza de conductas y actitudes que favorezcan el desarrollo afectivo-sexual de las personas con discapacidad y reduzcan las manifestaciones desadaptadas.

La realidad nos demuestra que las competencias de las personas con discapacidad dependen tanto de sus propias características como de las condiciones ambientales en las que viven. Vivir en pareja es una nueva realidad que suma normalidad a sus vidas. Lo que consideramos excepcional hoy día, debería ser una oportunidad compartida por la mayoría en el futuro. Desde nuestro equipo de trabajo estamos seguros que debemos prepararnos, para ayudarles a hacer realidad sus proyectos de vida ya que tienen derecho a concretarlos.

Expresa Javier Tamarit (2013)

¿Realmente creemos que es diferente en la esfera de la sexualidad? Yo conozco a un varón homosexual con una gran discapacidad y grandes necesidades de apoyo, yo conozco a una mujer que sin ningún reparo habla con admiración de su pareja, su novia, yo conozco a un hombre trabajador y amable que se manifiesta abiertamente homosexual y reivindica su derecho a ser como es.

Diversidad sexual en la diversidad funcional.

¿Hasta cuándo esto va a seguir siéndonos extraño, cuando no oculto? Ya ¿no?

Referencias bibliográficas

- Asociación Mundial para la Educación Sexual (WAS) (1997). Declaración Universal de los Derechos Sexuales o Declaración de València. *XIII Congreso Mundial de Sexología*. València (España).
- Aunos, M. y Feldman, M.A. (2002). Attitudes towards Sexuality, Sterilization and Parenting Rights of Persons with Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 15, 285-296.
- Cobo Molina, C. (s.f.). *Protocolo sobre relaciones interpersonales y sexualidades en personas con discapacidad intelectual, trastornos del espectro autista y otras discapacidades con déficit cognitivo usuarias del centros residenciales*. Junta de Andalucía. Consejería para la igualdad y bienestar.
- Conod, L y Servais, L. (2008). Sexual life in subjects with intelectual disability. *Salud Pública de México*. 50(2), 230-238.
- Coordinadora de Asociaciones de Personas con Discapacidad (CADIS Huesca) (2009). *Sexualidad y Discapacidad*. *Actas del curso de*

- verano. Universidad de Zaragoza, la Obra Social de Caja Inmaculada, el Instituto Aragonés de Servicios Sociales, la Diputación Provincial de Huesca y CADIS Huesca.
- Eastgate, G. (2008). Sexual health for people with intellectual disability. *Salud pública de México*, 50, 255-259.
- Fierro, A. (2000). El sexo de los ángeles. En J. R. Amor (Ed). Sexualidad y personas con discapacidad psíquica (pp. 51-67). FEAPS.
- Franco, D. G., Cardoso, J., & Neto, I. (2012). Attitudes towards affectivity and sexuality of people with intellectual disability. *Sexuality and Disability*, 30(3), 261–287. <https://doi.org/10.1007/s11195-012-9260-x>
- García, M., De Dios, R. y Suárez, O. (2006). Discapacidad intelectual y sexualidad: Conductas sexuales socialmente no aceptadas. *Serie documentos técnicos*. Gobierno del Principado de Asturias
- García-Ruíz, M. (2014). *Guía de educación sexual y discapacidad*. Gobierno de Asturias.
- Garvía, B. & Ruf, P. (2014). La vida en pareja con el síndrome de Down. *Revista Médica Internacional sobre el Síndrome de Down*, 18(1), 13-17. [https://doi.org/10.1016/S1138-2074\(14\)70046-6](https://doi.org/10.1016/S1138-2074(14)70046-6)
- Gil Llario, M. D., Díaz Rodríguez, I., Ceccato, R., Ballester Arnal, R., & Giménez García, C. (2014). Conocimientos, actitudes hacia la orientación sexual, comportamientos de riesgo y abusos sexuales en mujeres con discapacidad intelectual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 397-405.
- Insa, B. E. (2005). El desarrollo de la sexualidad en la deficiencia mental. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 327-343. <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927015.pdf>.
- Katz, G y Lacano, E (2008) .Intellectual disability: definition, etiological factors, classification, diagnosis, treatment and prognosis. *Salud pública de México*, 50 (2), 132-141. <http://dx.doi.org/10.1590/S0036-36342008000800005>.

- Kennedy, C.H., & Niederbuhl, J.M. (2001). Establishing criteria for sexual consent capacity. *American journal of mental retardation*, 106 (6), 503-510.
- Llario, M. D. G., Rodríguez, I. D., Ceccato, R., Arnal, R. B., & García, C. G. (2014). Conocimientos, actitudes hacia la orientación sexual, comportamientos de riesgo y abusos sexuales en mujeres con discapacidad intelectual. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 397-406.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.455>
- Lopez, F. (2002). *Sexo y afecto en personas con discapacidad*. Biblioteca Nueva.
- López, M., Navarro, Y. y Torrico, E. (2010). Programa de intervención psicosexual en personas con discapacidad intelectual. *Educación y Diversidad*, 4, 75-92.
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2007). *Educación sexual de niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual: Guía para el docente*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/571>
- Navarro, Y. (2012). Percepción de la sexualidad en una muestra de personas con discapacidad intelectual: aportaciones para la elaboración de programas de educación sexual de calidad. *Revista semestral del Col·legi Oficial de Psicòlegs de la Comunitat Valenciana*, 103,15-29
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconv.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2009). *Guía de recomendaciones generales sobre la Promoción de la Salud Sexual y Reproductiva*. <https://www.who.int/es>
- Palau Cerisuelo, S. P. (2016). *Actitudes hacia la sexualidad de las personas con discapacidad* (Trabajo Final de Máster), Universitat Jaume I, España.
<https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/165255>

- Parra, N. y Oliva, M. (). *Sexualidades diversas. Manual para atención de la diversidad sexual en las personas con discapacidad intelectual o de desarrollo*. FEAPS Canarias. https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sexualidad_es_diversas.pdf
- Plena inclusión (2007). *Código ético FEAPS*. https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/codigo_etico_lf.pdf
- Plena inclusión comunidad valenciana (2015). *Dibujando la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo: una cuestión de derechos*. FEAPS
- Rodríguez Mayoral, J., Morentin, R., Arias, B. y López Sánchez, F. (2006). Afectividad y sexualidad en personas con discapacidad intelectual una propuesta de trabajo. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 37 (217), 23-40
- Tamarit, J. (2013). Diversidad diversa. *Voces* (395), 2.
- Valdivia Martínez, N. (2015). *Actitudes de los/las padres/madres/personas cuidadoras hacia la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual*. (Trabajo final de máster) Universidad de Almería. España. <http://hdl.handle.net/10835/2362>

Dinámicas escolares en los barrios del sur del Gran Mendoza

María Magdalena Tosoni

María Cecilia Tosoni

Resumen

El objetivo de este artículo es describir las tensiones y conflictos entre docentes, familias y estudiantes en instituciones educativas ubicadas en barrios populares. Este trabajo fue parte del Proyecto de Investigación *Dinámicas escolares complejas: docentes, familias, niñas y niños en escuelas primarias del Gran Mendoza*,³ el cual tuvo como objetivo comprender las tramas de relaciones sociales y las conflictividades emergentes en escuelas primarias en condiciones socioeducativas diferentes y desiguales.

La estrategia metodológica seguida fue el estudio de casos. Seleccionamos tres instituciones de Nivel Primario ubicadas en los barrios del distrito de Las Tortugas, del Municipio de Godoy Cruz. Las unidades de análisis fueron familiares, las docentes, las alumnas y los alumnos. Entrevistamos a los padres, madres, hermanas, directoras y maestras y realizamos encuentros con los chicas y chicos durante el segundo semestre de 2017. Luego, codificamos y analizamos el corpus utilizando el programa Atlas.ti. Posteriormente, identificamos e interpretamos los núcleos de sentido. Finalmente, precisamos las tensiones y conflictos en el día a día escolar.

En esta oportunidad, presentamos los resultados que apuntan a discutir las conflictividades emergentes en relación a la inclusión de niñas y niños con discapacidad, a la evaluación de los aprendizajes y a los consumos culturales en la cotidianidad de las escuelas de la periferia urbana del Gran Mendoza.

³ Este proyecto fue aprobado y financiado por la SECyTP UNCuyo (Período 2016-2018 Código N° 06/H162) y desarrollado en la Facultad de Educación. Su Directora fue Magdalena Tosoni, su Codirectora fue Cecilia Tosoni. Sus integrantes fueron: Sandra Aguilar, Viviana Burad y Florencia Urquiza. Sus Becarias: Cecilia García y Victoria Rousselle.

Palabras clave: *Familias- Inclusión educativa- Escuelas- Evaluación- Sectores populares.*

Introducción

En un contexto de profundización de las desigualdades sociales y creciente segmentación educativa, los vínculos entre familias y escuelas se han reconfigurado (Cerletti, 2014). Así, muchos docentes reclaman por la falta de acompañamiento de las familias a sus niñas y niños y postulan maneras de “ser padre” y “ser madre” correctas (Santillán, 2010; Cerletti, 2010). Además, en las instituciones, circulan discursos indicando la falta de capacidad de las familias de sectores populares para orientar a sus hijas e hijos (Neufeld et al., 2015). Por su parte, las madres y los padres realizan enormes esfuerzos para enviar a sus hijas e hijos a la escuela (Santillán 2010; Pavcovich 2009), pero, atribuyen a la escuela la responsabilidad de su educación (Cerletti & Santillan, 2018). Asimismo, las políticas socioeducativas, que promueven la participación de las familias, las hacen responsables de sus éxitos y fracasos, a la vez que regulan sus conductas (Grinberg 2015a; Besana et al., 2015). Por último, las relaciones entre madres, padres, niñas y niños se han transformado a partir la extensión del uso celulares, plataformas y consolas (Narodoswki, 2016; Morduchowicz, 2014; Duek, 2012).

En relación a las políticas de inclusión de niñas y niños con discapacidad, en las escuelas de Educación Común, muchos docentes declaran que no están preparados; algunas madres se afanan para que sus hijos con discapacidad permanezcan en la escuela común, pero otras consideran que aprenderán sólo si asisten a una especial (Sinisi, 2010). La existencia de nuevas relaciones interinstitucionales y la presencia de más de una maestra en el aula (docente de educación común y docente de educación especial) ha generado la superposición de tareas (Romero Acuña, 2015).

En Mendoza, el sistema educativo presenta desigualdades sociales profundas (Romagnoli y Tosoni, 2005), lo cual, da lugar a circuitos diferenciados según clases sociales (Romagnoli et al., 1996). Asimismo, el Estado, a través de las políticas ha delegado sus responsabilidades a

las instituciones y a las familias. Como consecuencia, las desigualdades sociales se combinan con distintas ofertas educativas (Romagnoli et al., 2016). En este contexto, los sectores populares eligen entre las escuelas cercanas y aquellas a las que pueden acceder a través del transporte público. Asimismo, participan en ellas de diferentes formas (Tosoni et al., 2018).

A partir de reconocer la reconfiguración de las relaciones entre familias y escuelas y de identificar la existencia de formas de participación diferenciada según clases sociales, consideramos importante profundizar el conocimiento de estos procesos en la periferia urbana mendocina. De manera específica, en el *Proyecto de investigación Dinámicas escolares complejas: docentes, familias, niñas y niños en escuelas primarias del Gran Mendoza* (SECTYP-UNCUYO 2016-2018, Facultad de Educación), nos propusimos comprender las tramas de relaciones entre docentes, padres, madres, chicas y chicos y las conflictividades emergentes en escuelas primarias en condiciones socioeducativas diferentes y desiguales.

En el equipo de investigación, participaron docentes provenientes de diferentes disciplinas: Filosofía, Sociología, Educación de Personas Sordas y Lengua de Señas. Esta diversidad de perspectivas nos permitió abordar las relaciones entre familias y escuelas en la cotidianeidad escolar en torno a tres ejes. Focalizamos en la inclusión de niñas y niños con discapacidad, debido a la importancia de conocer este proceso en el ámbito de las escuelas mendocinas. Asimismo, estudiamos las tensiones en torno a la evaluación de los aprendizajes, las notas y la promoción, porque estas nos permitían observar las relaciones de poder en la cotidianeidad escolar. Además, nos pareció interesante conocer los consumos culturales de las niñas y los niños, ya que en los proyectos de extensión advertimos que estos generaban tensiones con los docentes en las aulas.

Desde nuestra *perspectiva teórica*, a lo largo del desarrollo capitalista, las instituciones educativas, como parte de la burocracia estatal, han establecido formas particulares de socialización de los niños mediante la regulación de su conducta y la de sus familias (Donzelot, 2008; Foucault, 2007). Como consecuencia, en la vida cotidiana de las escuelas, las prácticas de las maestras, los maestros, las niñas, los niños, las madres y los padres están pautadas, es decir, hay leyes, reglamentaciones, circulares, disposiciones y costumbres que

establecen límites y orientan sus acciones. Sin embargo, dentro de estas relaciones estructuradas es posible reconocer en los agentes educativos su capacidad de resignificar y actuar de otras maneras:

Al sumergirnos en lo cotidiano nos encontramos con la evidencia más sólida de los procesos estructurales, así como de los puntos de coerción que cierra salidas y los momentos de consenso que abren alternativas. La vida cotidiana es un espacio con rendijas, grietas, fisura, junturas y hasta fallas profundas. Es hacia estos intersticios donde hay que mirar para conocer y sopesar los procesos sociales que configuran la realidad social (Rockwell, 2011, p. 27).

Para estudiar los vínculos entre docentes, familias, niñas y niños en la cotidianidad escolar, seguimos una estrategia metodológica cualitativa, el estudio *de casos múltiples*. Seleccionamos tres instituciones educativas,⁴ localizadas en los barrios del sur del Gran Mendoza.⁵ Elegimos esta zona porque desde el año 2015, venimos realizando proyectos de extensión universitaria en distintas instituciones educativas.⁶ Las unidades de análisis fueron las familias, las docentes, las niñas y los niños. Desarrollamos encuentros con las chicas y los chicos y entrevistamos a los padres, madres, directoras y maestras durante el segundo semestre de 2017. Luego, codificamos y analizamos el corpus utilizando el programa Atlas.ti. Posteriormente, identificamos e interpretamos los núcleos de sentido. Finalmente, precisamos las tensiones y conflictos en el día a día escolar. Los resultados de nuestra investigación fueron presentados y puestos en discusión en diferentes

⁴ Aprovechamos para agradecer a directoras, maestras y maestros, padres, madres, hermanas, hermanos, niñas y niños de las tres instituciones por brindarnos su confianza y su tiempo durante las entrevistas y los encuentros en las aulas.

⁵ Estos barrios están ubicados a 9 km al sur del micro centro del Gran Mendoza en el Distrito de Las Tortugas (Municipio de Godoy Cruz).

⁶ Desde el año 2015, llevamos a cabo el *Taller de Noticias de y para niñas y niños, el derecho a la comunicación en las escuelas y en la radio*. El Taller es un espacio curricular optativo cuatrimestral del que participan los estudiantes de todas las carreras de la Facultad de Educación. El mismo incluye una intervención pedagógica, que consiste en el diseño y puesta en práctica de secuencia didáctica de producción de noticias barriales en escuelas de Nivel Primario o en Centros de Apoyos Escolares (CAEs) de los barrios del sur del Gran Mendoza. Las chicas y los chicos elaboran sus noticias, eligen temas musicales y luego transmiten sus microprogramas por la Radio Comunitaria Cuyum FM 89.3 que tiene sus estudios en el barrio Bº La Gloria, Godoy Cruz (Tosoni y Tosoni, 2018).

jornadas y congresos por los integrantes del equipo (García, et al, 2018; Tosoni y Aguilar, 2018; Tosoni, 2019).

En esta oportunidad, presentamos de los conflictos y/o tensiones observadas en la cotidianidad escolar de las instituciones educativas en torno a los tres ejes: inclusión educativa, evaluación de los aprendizajes y consumos culturales de niñas y niños.

En relación a la inclusión educativa, advertimos que la implementación de la propuesta realizada por las políticas educativas es compleja, debido a la multiplicidad de procedimientos entre la escuela común, la escuela de educación especial y los organismos gubernamentales responsables. Por su parte, las directoras, las maestras integradoras y las docentes de apoyo activan dispositivos para la inclusión de los estudiantes con discapacidad, incluso con acciones que están por fuera de lo formalmente establecido. Las niñas y los niños aceptan a sus compañeras o compañeros con discapacidad en el aula, aunque, algunas madres señalan que sus hijas e hijos se sienten incómodos ante esta presencia.

En relación a la evaluación escolar, observamos tensiones en las aulas y en las escuelas, ya que la reglamentación vigente mantiene el “modelo examen” (la calificación numérica y el cálculo matemático de la acreditación), aunque se propone el “modelo formativo”. En la escuela, las docentes aprecian el modelo formativo, pero, deben cumplir con la reglamentación sobre exámenes y las notas. Los chicos y las chicas reclaman a las docentes reglas claras en la evaluación, y afirman que son sus padres quienes están interesados en la competencia por las notas y la bandera. Lo cual se evidencia, también, en los conflictos por las calificaciones que generan algunos padres en la institución.

En relación a las prácticas culturales, reconocimos que, en el aula, las niñas y los niños proponen escuchar Reguetón, Cumbia y Rap. Las docentes aceptan que practiquen Rap para expresar sus vivencias, porque lo asocian a las experiencias de los chicos en los barrios empobrecidos y estigmatizados como violentos. Pero, consideran que hay canciones que no pueden escucharse en la escuela por sus letras e interpretaciones sexistas y por sus palabras “chocantes” o “maleducadas”.

A continuación, primero, precisamos nuestra estrategia metodológica, luego, detallamos los principales resultados del proyecto. Finalmente, señalamos las tensiones y los conflictos entre docentes, familias, niños y niñas en las escuelas localizadas en barrios populares y las líneas de investigación a seguir en un futuro.

Estrategia metodológica

La estrategia fue cualitativa: el estudio de casos múltiples (Neiman & Quaranda, 2007). Elegimos tres escuelas primarias ubicadas en el Distrito de Las Tortugas, Municipio de Godoy Cruz. Los criterios de selección fueron, que tuvieran incluidos niñas y niños con discapacidad y que su matrícula proviniera de los barrios del sur.⁷ Como docentes hemos participado de proyectos de extensión en la zona, por lo cual ya conocíamos a directoras y maestras de diferentes instituciones y sabíamos de algunas problemáticas de las familias.

A partir de los diagnósticos elaborados en los respectivos Proyectos Educativos Institucionales y de la sistematización de los datos escolares, advertimos que las escuelas elegidas presentan algunas diferencias en relación a las características sociales (el porcentaje de clases populares en cada establecimiento es distinto) y culturales de las familias (el nivel de escolaridad de los padres y madres es desigual).

El porcentaje de la matrícula de 7mo. grado que proviene de los sectores populares varía según la institución escolar. Mientras que en la Escuela Primaria N°1 es del 96%, en la 2 es del 85% y en las 3 es del 77%.⁸ Respecto a la escolaridad, en la Escuela Primaria N° 1, la mayoría

⁷ Los barrios están ubicados en el Distrito de Las Tortugas (Municipio de Godoy Cruz) son: La Gloria, Huarpes I y II, Tres Estrellas, Paulo VI, Chile, Alicia Moreau de Justo, P. Jorge Contreras, Las Palmeras y Unión y Patria. Estos fueron construidos en la década de 1970, 1980, 1990 y 2000 por el Instituto Provincial de la Vivienda para “familias de recursos insuficientes” y erradicación de villas inestables. Esta área urbana, donde habitan 16.334 personas (INDE, Censo de Población y Viviendas 2010), hay seis escuelas primarias, una escuela de educación especial, dos escuelas secundarias, dos Centros de Educación de Jóvenes y Adultos, tres Jardines del Municipio de Godoy Cruz y dos Apoyos Escolares. Además, muchos niños asisten a escuelas de barrios aledaños. La zona ha sido fuertemente estigmatizada por los medios de comunicación masiva, ya que la prensa y los noticieros de TV la mencionan señalando la presencia de bandas de drogas y los asesinatos por ajuste de cuentas.

⁸ A fin de identificar las clases sociales a partir de las ocupaciones de los padres y madres utilizamos la clasificación propuesta por Benza (2016). En la Escuela Primaria N°1 prácticamente la totalidad de los padres pertenece a clases populares (changarines, albañiles, vendedores ambulantes), en la Escuela

de los padres y las madres tiene Nivel Primario incompleto o completo; en la Escuela Primaria Nº 2, la mayoría de los padres tiene Nivel Primario completo y Nivel Secundario incompleto y en la Escuela Nº 3: la mayoría tiene Nivel Secundario incompleto o completo y Nivel Superior incompleto.⁹ En relación al lugar de residencia de los estudiantes, la Escuela Primaria Nº 1 es la que presenta una mayor homogeneidad en sus alumnos, ya que un 55% vive en el barrio donde se localiza la escuela, mientras en las otras dos escuelas, este porcentaje es menor, en la Escuela Primaria Nº 2 es de un 28% y en la Escuela Nº 3 de un 35%, mostrando una matrícula con una procedencia más heterogénea.¹⁰

En una *primera etapa*, revisamos la documentación oficial de la Dirección General de Escuelas del Gobierno de Mendoza sobre las

Primaria Nº 2, un 85% de los padres pertenece a los Sectores populares y en la Escuela Primaria Nº3 un 77% pertenece a los Sectores populares. En la Escuela Primaria Nº 2, las ocupaciones de las Clases medias (empleados públicos, pequeños comerciantes, maestros mayores de obra, contadores, enfermeros, técnicos) representan un 15%. En la Escuela Primaria Nº3, las clases medias representan un 23 %. Respecto a la ocupación de las madres, la Escuela Primaria Nº1 y la Escuela Primaria Nº2 presentan porcentajes similares de amas de casa, un 63% en el primer caso y un 69% en el segundo. En la Escuela Nº3 las amas de casa representan un porcentaje menor, un 47%. En relación a las madres que están incorporadas al mercado laboral, en la Escuela Primaria Nº1 casi todas las madres que trabajan son empleadas privadas (un 16%), en la Escuela 2 hay un 5% de empleadas domésticas y un 11% de empleadas (estimamos que son empleadas domésticas), también hay celadoras, costureras, comerciantes, enfermeras, docentes. En la Escuela Nº3, hay un 53% de madres que trabajan, un 27% son empleadas privadas (estimamos que son empleadas domésticas), un 6% empleadas públicas, un 4% comerciantes, un 4% docentes, un 2% celadoras, etc.

⁹ Respecto a la escolaridad de las madres, en la Escuela Primaria Nº1 los mayores porcentajes se presentan el Nivel Primario incompleto (un 13%), completo (un 41 %) y Nivel Secundario incompleto (un 19%). En la Escuela Primaria Nº 2, los mayores porcentajes se concentran en Nivel Primario completo (un 29%), Nivel Secundario incompleto (un 33%) y completo (un 21%). En la Escuela Primaria Nº 3 los mayores porcentajes se ubican en Nivel Secundario incompleto (25%), completo (31%) y Nivel Superior incompleto (18%). Respecto a la escolaridad de los padres, en la Escuela Primaria Nº1 los mayores porcentajes se concentran en Nivel Primario incompleto (20%) y completo (35%). En la Escuela Primaria Nº 2, los mayores porcentajes se concentran en Nivel Primario completo (29%) y Nivel Secundario incompleto (34%), en la Escuela Primaria Nº 3 los mayores porcentajes se concentran en Nivel Secundario incompleto (29%) y completo (18%) y Nivel Superior incompleto (19%).

¹⁰ La Escuela Primaria Nº 1 es la que presenta mayor homogeneidad, un 55% de los estudiantes proviene del barrio Huarpes I y un 20% del Barrio La Gloria, y en menor porcentaje de los barrios Renacer, Posta Norte, Paulo VI y Soberanía Argentina. En la Escuela Primaria Nº 2, un 23% de los estudiantes procede del Barrio Paulo VI, un 25% del Barrio La Gloria, un 7% de Barrio J. Contreras, también concurren de barrios de Carrodilla Este como Soberanía Argentina, Unión y Fuerza y del asentamiento de Maipú N. Kirchner. En la Escuela Primaria Nº 3, un 35% viene del Barrio Covimet, un 13% del Barrio UNyP y del Bº Las Palmeras, un 12% del Barrio La Gloria, un 12% del Barrio Soeva II.

políticas educativas inclusivas que regulan el trabajo institucional: resoluciones, ordenanzas, memos, etc. Realizamos un análisis de contenido a fin de reconocer las regulaciones sobre la participación de las madres y los padres, la inclusión de las niñas y los niños con discapacidad y las situaciones conflictivas. Además, entrevistamos a la Supervisora de Educación Especial y a la coordinadora del ECAPDi (Equipo de Configuraciones de Apoyo para Personas con Discapacidad) Godoy Cruz.

En una *segunda etapa*: durante el segundo semestre de 2017, realizamos el trabajo de campo. En la Escuela Primaria Nº 1, entrevistamos a la directora y a la vice directora, a la maestra de apoyo a las trayectorias (MATE), a la docente de apoyo y a tres docentes (maestras integradoras) a cargo de la división con un niño con discapacidad. Asimismo, realizamos dos encuentros con las niñas y los niños y entrevistamos a cinco padres de 6to año. En la Escuela Primaria Nº 2, entrevistamos a la directora, a tres maestras a cargo de divisiones con chicas o chicos con discapacidad, a la docente de apoyo y a siete padres. Hicimos un encuentro con los chicos de sala de 5 años y el grupo participó del *Proyecto de extensión Taller de noticias de y para niñas y niños*. Además, consultamos los registros de las instituciones elegidas a fin de caracterizar las condiciones de vida de las familias que envían sus hijas e hijos a las mismas.

En el marco de esta etapa, Cecilia Tosoni, en los meses de octubre y diciembre de 2017, llevó a cabo el trabajo de campo de su tesis de Doctorado en la Escuela Primaria Nº 3. Realizó las observaciones y las entrevistas en profundidad a la supervisora, al equipo directivo, a cuatro docentes de 7º año, a cuatro docentes de materias especiales y a diez padres. También, llevó adelante dos encuentros etnográficos con niñas y niños de 7º Año (Tosoni, 2019).

En una *cuarta etapa*: conformamos un corpus de datos con las anotaciones sobre los documentos escolares, el registro de las observaciones y la transcripción de las entrevistas. Luego, realizamos el análisis del mismo reconociendo los núcleos de sentido en torno a las relaciones entre niñas, niños, familias y maestros. Los relatos de los entrevistados fueron examinados en su contexto (posición del entrevistado, información solicitada y no solicitada) (Vasilachis, 2003) e interpretados desde las categorías teóricas: *formas de percepción, formas de apreciación, estrategias familiares, trayectorias sociales y*

educativas (Bourdieu, 1988; 1999), *formas de apropiación* (Rockwell, 2011), *disciplinamiento, gubernamentalidad y gobierno de sí* (Foucault, 2007), *modelo de examen y modelo de monitoreo* (Grinberg, 2015b), *Modelo social de la discapacidad y Modelo Médico* (Palacios, 2008), entre otras. Por último, reconocimos las tensiones y los conflictos emergentes en torno a tres ejes: articulaciones entre familiares, maestras y escuela, participación de las madres y los padres en la escolarización de sus hijas e hijos e inclusión de las personas con discapacidad.

1. Tensiones entre maestros, familias, niñas y niños en la cotidianeidad escolar

1.1. Tensiones en relación a la inclusión educativa¹¹

A partir del análisis de contenido de documentos oficiales, reconocimos que las políticas nacionales han promovido la inclusión educativa a través de leyes y resoluciones desde mediados de la década de 2000. A nivel nacional, el derecho a la educación de calidad y en igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad está consagrado por la Ley N° 26.061 /2005 *Protección Integral las Niñas, Niños y Adolescentes*, por la Ley N° 26.206/ 2006 *de Educación Nacional* y por la Ley 26.378/ 2008 *de aprobación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (ONU, 2006) *y su protocolo*. En este marco, el Estado Nacional debe asegurar que ninguna persona quede excluida del sistema general de educación por motivos de discapacidad. Por lo cual, debe garantizar el acceso a una educación inclusiva en igualdad de condiciones en todos sus niveles, implementando los ajustes razonables y efectivizando medidas de apoyo personalizadas.

Por su parte, El Consejo Federal de Educación (CFE) reglamentó la Modalidad Educación Especial a través de la Resolución N°155/11 a fin de profundizar la articulación con los diferentes niveles y otras modalidades del Sistema Educativo. Asimismo, reguló los servicios de apoyo a las trayectorias de inclusión educativa, por medio de la Resolución N°311/2016 de Promoción, Acreditación, Certificación y Titulación de Estudiantes con Discapacidad. La cual establece que la

¹¹ En este apartado sintetizamos el trabajo de García et. al., (2018)

intervención de la Modalidad de Educación Especial debe brindar orientaciones, apoyos y/o recursos especializados a las escuelas de los niveles obligatorios, para crear conjuntamente las mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, asegurando entornos de accesibilidad y el óptimo desarrollo de la trayectoria escolar de las niñas y los niños con discapacidad. Por último, el CFE realizó aclaraciones terminológicas y señaló su posicionamiento paradigmático en la Resolución N°2509/17 Guía de Orientación para la Aplicación de la Resolución N°311/2016. En ella expone la adherencia al Modelo social de la discapacidad, la garantía del derecho de las personas con discapacidad a una educación para toda la vida, la garantía de su ingreso, permanencia y egreso a nuestro Sistema Educativo y la garantía del cuidado de sus trayectorias escolares.

En la provincia de Mendoza, la inclusión educativa comenzó a gestarse en fines de la década de 1990 a través del *Programa Provincial de Integración Educativa* (Resol. N°1751/1999) y de la regulación de la acreditación del nivel académico (Resol. N°4146/2006). Luego de las reglamentaciones del CFE mencionadas, la DGE sancionó una serie de resoluciones a fin de implementar los lineamientos nacionales. En el 2016, la DGE pautó, a través de la Resolución N° 18 las Trayectorias compartidas para personas con discapacidad en escuelas comunes y que requieran apoyos específicos de la escuela especial. Por medio de la Resolución N°26, la DGE precisó la intervención de la DOAITE (Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Escolares) y del ECAPDI (Equipo de Configuraciones de Apoyo para Personas con Discapacidad) en las trayectorias educativas de los estudiantes. La DOAITE debe intervenir cuando hay trastornos específicos del aprendizaje, del lenguaje (T.E.L.) y problemas de conducta, en todos los casos que no posean CUD. Mientras el ECAPDI debe solicitar la intervención a la escuela de Educación Especial y definir cuál es la opción educativa más adecuada para el estudiante. La Resolución N°1561 estableció las incumbencias del ECAPDI, su intervención en la inclusión de alumnos con Discapacidad que posean Certificado Único de Discapacidad.¹²

¹² Cabe aclarar que las resoluciones de la DGE sobre actualización de los procedimientos de inclusión educativa de personas con discapacidad de diciembre de 2018 son posteriores al análisis de contenido de la reglamentación realizado para este proyecto de investigación. Nos referimos a las resoluciones: N° 3399, Marco conceptual de apoyo, N° 3400 Lineamientos para la inclusión de los estudiantes con

Las Leyes nacionales y las resoluciones del CFE tienen por objetivo incorporar los procesos de inclusión como prácticas en las escuelas, mientras las resoluciones provinciales mencionadas rigen y determinan pautas concretas establecidas en materia de inclusión. Sin embargo, poco se conoce acerca de lo que ocurre en la cotidianeidad escolar cuando un o una estudiante con discapacidad solicita ingresar a la escolaridad común. El propósito de nuestra investigación fue recoger las experiencias de inclusión en las escuelas seleccionadas, ya que como señala Sinisi, en los hechos, pueden reproducirse prácticas que deriven en una exclusión encubierta, inclusión subordinada o trayectorias diferenciada según clases sociales (Sinisi, 2010).

En el año 2017, cuando realizamos el trabajo de campo, la DOAITE era el organismo responsable de identificar si las niñas y los niños tenían problemas de aprendizaje y orientar a las familias. Luego, el ECAPDi departamental intervenía a través de una configuración integrada por psicólogas, trabajadoras sociales, docentes de educación especial, a fin orientar y acompañar la trayectoria educativa de las personas con discapacidad en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. En la institución educativa que recibía a los niños o las niñas con discapacidad, intervenían diferentes agentes: la maestra integradora (la docente del grado) y la maestra de apoyo a la inclusión (docente radicada en una la escuela de Educación especial), quien visitaba regularmente la escuela común a fin de orientar al docente integrador. Hasta el año 2016, la maestra de apoyo realizaba el acompañamiento de los niños y las niñas con discapacidad sin la necesidad de que estos presentaran el CUD, posteriormente, este pasó a ser un requisito excluyente.

En relación con los procesos de reconocimiento, advertimos que el CUD ganó centralidad para la identificación de la discapacidad y su posterior seguimiento por parte del ECAPDi. Lo cual evidenció una tensión entre el Modelo social (Palacios, 2008) presente en la normativa nacional y provincial y el Modelo médico, vigente en los procedimientos administrativos.

discapacidad en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, Nº 3401 Orientaciones para la confección del Proyecto Pedagógico para la inclusión (P.P.I) y Nº3402 Acuerdos interinstitucionales.

En la Escuela N° 1, la vicedirectora reconocía que algunos padres y madres tienen prejuicios sobre el CUD:

Los papás piensan que el certificado de discapacidad es un rótulo negativo. Nosotros tratamos de que ellos no lo vean así, sino que ellos tienen otros beneficios con ese certificado. Por ejemplo, pueden viajar gratis para hacer algún tratamiento, tienen acceso a la salud de manera diferenciada y están como primera instancia para la atención. Nos cuesta mucho que ellos entiendan eso (Entrevista N°5 Vicedirectora Escuela N° 1).

Por lo cual, el equipo directivo mediaba entre los organismos intervinientes a fin de que las familias realizaran los trámites correspondientes, el ECAPDi asegurara el acompañamiento y la maestra de apoyo a la inclusión asesorara al maestro integrador y visitara la escuela.

Por otro lado, los edificios escolares tenían problemas de accesibilidad, que eran resueltos por las docentes con la colaboración de las familias. Así, en la Escuela N° 2:

El papá preparó una mesita, la soldó, la hizo más alta para que entrara la silla de ruedas y se comprometió a hacer unas rampas para que su hija pudiera entrar. La infraestructura no está preparada, ni pensar en baño para discapacitados, porque son baños demasiado estrechos. La nena tiene que ir al baño de celadores. (Entrevista N° 6 Directora Escuela N° 2).

En el relato, observamos cómo la accesibilidad al edificio y el mobiliario dependían del trabajo de las familias y de la voluntad de las docentes por asegurar la inclusión.

A partir de las entrevistas a las docentes, reconocimos que existía una tensión entre las necesidades de orientación que requieren los docentes del grado (Integrador) y la frecuencia con la cual la maestra de apoyo visita la institución, que está condicionada por su disponibilidad horaria. Así, en el caso de discapacidad motora, la docente de apoyo tiene a su cargo más cantidad de estudiantes y escuelas, por lo cual asiste cada quince días, mientras en el caso de discapacidad intelectual tiene menos cantidad y puede concurrir dos

veces a la semana para trabajar con la maestra del grado (integradora). En este sentido, el trabajo colaborativo y corresponsable dependía de la voluntad del equipo directivo y las docentes intervinientes, tanto el de grado como el de apoyo, debido a que no contaban con las condiciones laborales adecuadas.

Por otro lado, surgía una tensión en relación a las actividades de apoyo institucional para las niñas y los niños que presentaban dificultades de aprendizaje (y no disponen de CUD). Así, en la Escuela N°1, una madre nos comentó que solicitó ayuda a la docente MATE (Maestra de Apoyo a las Trayectorias Educativas)¹³. Esta le manifestó que no podía hacerse cargo en la misma escuela, porque tenía muchos estudiantes a cargo, pero, se ofreció a brindarle apoyo en contraturno en una escuela para jóvenes y adultos, donde ella es preceptora. La madre aceptó la propuesta, por lo cual, el problema fue resuelto fuera de los caminos formales (Entrevista N°13, Madre de 6° grado).

También, reconocimos una tensión entre la inclusión de los niños o niñas con discapacidad y la opinión de los padres y madres de otras chicas y otros chicos. Algunas madres entrevistadas se quejaron de la conducta de *“el chico especial”* y señalaron que *“debería ir a otra escuela donde lo hagan adelantar, que en la escuela las maestras se dedican a los otros niños y no a él.”* (Entrevista N° 9, Escuela N° 1).

Por último, en el aula, los compañeros aceptaban a las niñas y a los niños con discapacidad de manera inmediata y sin conflictos. Las maestras de grado comentaron que cuando las chicas y los chicos manifiestan dudas, las resolvían en el aula y estas dejaban de ser una dificultad para constituirse en una fortaleza. Sin embargo, en los encuentros en los que participamos reconocimos que la docente integradora activa los vínculos y organiza las actividades a fin de promover la inclusión.

1.2. Tensiones en relación a la evaluación de los aprendizajes¹⁴

¹³ La Maestra de Apoyo a las Trayectoria Educativas (MATE) se encargaba del reforzamiento inclusivo de los alumnos de las escuelas de mayor vulnerabilidad.

¹⁴ En este apartado sintetizamos algunos hallazgos de Cecilia Tosoni en el marco de su tesis de doctorado (Tosoni, 2019)

En las políticas educativas posteriores a la Ley Nº 26.206 *de Educación Nacional*, reconocimos que la evaluación de los aprendizajes ha ocupado un lugar clave. A partir del análisis de contenido de la Resolución Nº174/12 del CFE y de las Resoluciones Nº 681/12 y Nº 1155/16 de la DGE identificamos conceptos contrapuestos el discurso estatal sobre la evaluación.

En el Acuerdo Federal Nº 174/12 los ejes son el *derecho a la educación* entendido como acceso a la *escolaridad* y a la *trayectoria escolar* interpretada como *tránsito* por sus años y niveles. En este sentido este pacto entre jurisdicciones flexibilizó la promoción (mediante mecanismos como la *promoción acompañada*), estableció como unidad pedagógica de 1º y 2º año y promovió el sistema de apoyos y periodos complementarios y compensatorios. En esta normativa, advertimos una tensión entre el desdibujamiento de la sanción que suponía la no promoción, y el mantenimiento de la simultaneidad de los aprendizajes en el aula, el cual dificulta la atención de las diferencias por parte de los docentes.

En la Resolución Nº 681/12 de la DGE, la *educación* aparece como *escolarización* y la entiende como la permanencia y el tránsito de los niños por el Sistema Educativo. En el capítulo IV, establece las pautas para la *evaluación de tipo formativa* que atiende a los contextos y a las diferencias individuales, no establece comparaciones ni jerarquías. Sin embargo, en el capítulo V restablece la calificación numérica y el cálculo matemático de la promoción y acreditación. En la Resolución Nº1155/2016 de la DGE no se modificó esta mecánica. Esto ha implicado una tensión dentro de la reglamentación sobre evaluación. Porque, por un lado, propone una evaluación procesual en función de las diferencias acercándose al modelo de *monitoreo* (Grinberg, 2015b) y por otro lado, la presencia de la promoción como resultado de un cálculo matemático de notas mantiene el *modelo tradicional del examen* (Grinberg, 2015b).

Esta tensión que advertimos en la reglamentación sobre evaluación, apareció en los resultados del trabajo de campo, donde pudimos reconocer prácticas y significaciones vinculadas al *modelo del monitoreo* propio de la forma de ejercicio del poder denominada

*gubernamentalidad*¹⁵ y también prácticas y significaciones ligadas al *modelo tradicional del examen propio de la forma disciplinar*.¹⁶

En la Escuela N° 3, las docentes y la directora, han incorporado en sus discursos la propuesta pedagógica de la evaluación formativa propia del modelo del monitoreo. La directora, señaló que “*se busca estar a favor del niño*” y una de las maestras dijo que “*trata de no perjudicarlos.*” Asimismo, las prácticas de evaluación propuestas por las docentes en el aula eran: trabajos prácticos, autocorrección, resolución de problemas, participación en ferias de ciencia, entre otros. Estos instrumentos permitían identificar capacidades, destrezas, cualidades personales. Además, para las maestras la calificación debía mostrar los conocimientos de los chicos y entendían que la calificación numérica daba cuenta de las diferencias del aprendizaje. Por su parte, las niñas y los niños señalaban que “*la seño, siempre pone nota,*” pero, reconocían que antes de rendir una prueba podían presentarle sus dificultades.

Por otro lado, las madres y los padres criticaban a las docentes porque no evaluaban atendiendo a la memoria, “*no corrigen como antes,*” “*las evaluaciones grupales no tienen en cuenta el mérito y la responsabilidad individual y el compromiso familiar.*” También, señalaban que se había flexibilizado la aprobación: “*se dan muchos recuperatorios, que se nivela para abajo.*” Para ellas y ellos, esta situación indudablemente iba en desmedro de la educación que reciben sus hijas e hijos, que en comparación con la propia era “*mediocre*”. Las familias reclamaban la diferenciación y el establecimiento de jerarquías que sirvieran para anticipar un buen futuro a sus hijas e hijos. Por lo cual, sus demandas referían al modelo tradicional del examen.

En este punto, nos parece importante señalar que, si bien, la prueba escrita aparecía como práctica residual del *modelo tradicional*, la

¹⁵ El *modelo del monitoreo*, refiere a una intervención mínima pero calculada; a una práctica autolimitada de regulación de los aprendizajes. Esta forma de evaluación es afín al ejercicio de la *gubernamentalidad* como dirección de la conducta por parte de los gobiernos a partir del reconocimiento de los intereses de cada individuo, lo cual genera su libre adhesión (Foucault, 2007). En el marco de este modelo, el Estado dinamiza la demanda de las familias por educación para sus hijos y la oferta de servicios educativos por parte de las escuelas.

¹⁶ El modelo del *examen* supone un control de los resultados, desde una comparación y jerarquización, lograda en el ritual del examen que en el marco de una pretendida imparcialidad por parte de un docente. El examen supone la producción de una verdad sobre el sujeto para decidir sobre él. Este ejercicio de poder disciplinar normaliza las conductas desde la presión que la vergüenza de ser considerado la clase despreciable (Foucault, 2007).

misma era una forma de resolver los conflictos generados en los procesos de evaluación formativa. Así, una maestra nos comentó: “*la prueba, para mí es un papel que me cubre de los padres. Pero creo que, si a un docente le preguntan, él sabe si este alumno sabe, o sabe más o menos*” (Entrevista N° 6, Escuela N°3). En relación a esta afirmación, consideramos que la prueba escrita formaba parte de una trama de relaciones compleja, que articulaba prácticas entre docentes, alumnos, familias y directivos. Esta *dinámica de la evaluación* necesitaba de los números para regular el día a día escolar.

En síntesis, si bien, se ha modificado el tipo de evaluación, se mantienen aspectos del modelo tradicional vinculados a la materialidad de los cuerpos: el encierro de los niños (los tiempos de clase y los de recreo), la enseñanza simultánea (un docente con un grupo de alumnos) y la gradualidad de los años. Además, persiste una *cultura escolar* de las familias centrada en valor de los conocimientos estereotipados, del esfuerzo individual y sus promesas de éxito futuro. Por lo anterior, concluimos que la *dinámica de la evaluación* muestra la permanencia de distintos aspectos del *modelo escolar tradicional* en el día a día escolar, los cuales tensionan la puesta en práctica del modelo del monitoreo promovido desde las reglamentaciones vigentes.

1.3. Tensiones en relación a los consumos culturales y al uso de nuevas tecnologías¹⁷

Partimos de reconocer que, si bien, los medios de comunicación ofrecen información y lógicas de búsqueda que condicionan su uso (Van Dijck 2016), las chicas y los chicos se apropian de estas desde sus condiciones familiares y sociales. Es decir, ellas y ellos toman un contenido significativo y lo hacen propio, adaptándolo a sus vidas y a sus contextos (Winocur, 2009, p. 20). Desde esta perspectiva, indagamos las tensiones en relación con los consumos culturales y al uso del celular en la cotidianeidad escolar.

En relación a los contenidos culturales, en el encuentro en la Sala de 5 años de la Escuela Primaria N°2, les preguntamos a las chicas y a los chicos qué programas veían. Los más mencionados fueron Soy Luna, Violeta y Frozen. Luego, dijeron La Princesita Sofía, Los Trolls, Dragon Ball Z, Steven Universe, Los Simpson, Mickey Mouse. También,

¹⁷ Este apartado se basa en Tosoni & Aguilar (2018).

mencionaron Disney y Cartoon (por Cartoon Network) (Nota de campo N° 6), lo cual indica que hay una identificación con la propuesta estos canales. En el encuentro en 6to. año de la Escuela Primaria N° 1, los estudiantes señalaron Los Simpson, Dragon Ball Z y El increíble mundo de Gumball, las novelas Soy Luna, Las Estrellas, el Secreto de Feriha, El Sultán (Nota de campo N° 7).

Sin duda, los dibujos animados y las novelas mencionados por las niñas y los niños conformaban parte de lo que podemos denominar la *cultura popular masiva*. Por lo cual, más allá de los diferentes dispositivos: celulares, tablets y televisión, los niños elegían dentro de una oferta centralizada de entretenimiento. Si bien, Duek (2012) señala que existe una tendencia a no compartir la TV en familia, las chicas y los chicos comentaban que veían novelas con sus madres, es decir, en las familias se mantenía la práctica de mirar la TV juntos. Aunque ellas y ellos señalaron que miraban solos los dibujos animados o series.

Por su parte, las docentes tenían diferentes posturas frente a los programas de la TV. La maestra de 7mo. de la Escuela N°1 planteó su preocupación por el contenido violento de las novelas, pero, entendía que no podía opinar porque las miran con sus madres. Por otro lado, la maestra de Lengua de 6to. año comentó que sus alumnos ven programas de entretenimiento y que ella los usa para practicar la narración.

En relación a la música, en general, las chicas y los chicos mencionaron temas de Reguetón, Cumbia, Cuarteto y Rap, así como temas de películas, series o dibujos animados. La diversidad de géneros mostraba que ellas y ellos recibían una pluralidad de estímulos musicales (Semán, 2017) y que, a su vez, disponían de una multiplicidad de usos (bailar, expresarse, divertirse, etc.).

En la Sala de 5 años de la Escuela Primaria N°2, Mía nos comentó: “Yo pongo ‘Luna’ en Youtube. Otros niños mencionaron a Dady Yankee y a Rodan-Roll Can. La maestra de Jardín, comentó: “*el “Despacito” ese, se los pones un ratito y se ponen a bailar y cantan y te empiezan a pedir ellos mismos, esta... y son todas las que se están escuchando ahora actualmente en la radio*” (Entrevista N° 2, docente de Sala de 5, Escuela N° 2). Los gustos de las niñas y los niños indicaron que ellas y ellos escuchaban música con sus familiares. Asimismo, la difusión de los

temas a través de canales de Televisión o Youtube hacía posible que también los bailaran y conocieran su coreografía.

En la Escuela Primaria N° 1, las chicas y los chicos mencionaron Maluma, Ozuna, Arcángel, Bad Bunny, CNCO, Residente, Ulises Bueno, Bulblin, Shakira, Márama, Anuel AA, Romeo Santos, Maluma, Luis Fonsi y Noriel. Por su parte, la maestra de 6to. año nos comentó que los chicos rapeaban, y que ella los alentaba a hacer rimas y crear su propia música, pero cuestionaba las palabras que usaban.

Los chicos escuchan esa música que parece Rap que narra situaciones de la vida cotidiana, con palabras bastante maleducadas, pero eso es lo que manejan ellos y les gusta. Muchas situaciones de la vida cotidiana, del aborto, esas cosas. Más que nada eso escuchan, pero uno lo siente (Entrevista N° 3: Docente 7mo. Esc. N° 1).

Así, la docente acepta los gustos de sus estudiantes porque las asocia a las experiencias de los estudiantes en sus barrios.

En relación al uso de las tecnologías, reconocimos tensiones entre las docentes y los estudiantes vinculadas al acceso a internet, al uso de los celulares, a la participación en plataformas como Facebook.

En la Escuela N°1, para las chicas y los chicos, el establecimiento aparecía como un lugar donde aprovechar al máximo la posibilidad de conexión. Una de la maestra entrevistada nos comentaba:

Acá en la escuela, la clave del wifi es secreta, pero ellos la averiguan, no es porque uno se las diga. Ellos saben cómo buscarla (Entrevista N° 3, docente de 6mo. Esc. N° 1).

Por su parte, la directora y la vice directora señalaron que algunos estudiantes de 6to. y 7mo. año llevaban celulares y que a veces, se los dejan a ellas por miedo a los robos. También plantearon que las chicas y los chicos no sabían usar los celulares para buscar información, por eso, no era conveniente que los usaran en clase. También, nos comentaron que, durante el recreo, el uso del celular es compartido: *“No son tantos los chicos que traen celular, por eso se forman los grupitos en el recreo para ver cosas”* (Entrevista N° 5: Vice directora Escuela Primaria N° 1). Por su parte, temen por las páginas que visitan, porque ellas no pueden controlarlos en los recreos. Por su parte, las

maestras consideran al celular un elemento de distracción en el aula. Aunque a veces, también les permiten usarlo para escuchar música en el aula, una vez completada la tarea.

En la Escuela N°2, las docentes entrevistadas señalaron que las niñas y los niños acceden continuamente a Facebook a través de sus celulares. La práctica de sacar fotos y subirlas a esta plataforma generaba tensiones en la escuela. Así, relataban una situación que habían dado lugar a tensiones:

Una vez, las abanderadas no habían tenido mejor idea que, con la banda de la escuela, sacarse fotos en el baño. Era tragicómico realmente, el enojo que teníamos todas, pero, después, vimos que son tan inocentes, que no llegan, que no ven el límite, es un símbolo patrio (Entrevista N°6: Directora de la Esc. N° 2).

Por otro lado, la Escuela N° 1 tenía su propia página de Facebook y los directivos autorizaban la difusión de fotos escolares o solicitaban a los padres su aprobación para subirlas. Por lo cual, subir fotos servía también para difundir actividades escolares. En este sentido, coincidimos con Winocur (2009) quien destaca como el uso de esta plataforma sirve para adquirir visibilidad social.

Conclusiones

Al iniciar la investigación nos propusimos reconocer las tensiones y la emergencia de conflictos entre docentes, madres, padres, niñas y niños en torno a la inclusión educativa, a la evaluación de aprendizajes y al uso de los medios de comunicación en las escuelas localizadas en la periferia urbana mendocina.

En relación a la inclusión educativa, en las escuelas, advertimos que surgen tensiones entre padres, madres y docentes, porque, si bien, los marcos legales se inspiraban en el Modelo social de la discapacidad, en los procedimientos pautados por la DGE subsistía el Modelo médico sobre la discapacidad. El requerimiento del Certificado Único de Discapacidad generaba resistencia de las familias por su temor a la posible derivación a la escuela de Educación Especial. Además, frente a la complejidad de los procedimientos de acompañamiento o terapéuticos, algunas familias buscaban apoyos alternativos a los

institucionalizados para sostener la inclusión educativa de sus hijos. También, surgían tensiones entre las madres y las docentes porque algunas de ellas preferían que sus hijos no tuvieran compañeros con discapacidad. Por su parte, las niñas y los niños aceptaban a sus compañeros con discapacidad y los ayudaban en el aula.

Asimismo, las maestras y directoras adherían a la inclusión educativa de las niñas y los niños con discapacidad y alentaban a que las familias enviaran a sus hijas e hijos a la escuela. Pero, había problemas de accesibilidad en los establecimientos y las docentes de apoyo disponían de una cantidad de horas insuficiente. Las maestras integradoras advertían las dificultades que los padres y madres tenían para asegurar la inclusión educativa y ensayaban estrategias alternativas para asegurar la presencia de las docentes de apoyo según la discapacidad y realizar las mejoras edilicias necesarias. Por lo cual, la inclusión educativa en la cotidianidad escolar dependía del esfuerzo personal de directores, maestros de integración, de apoyo y de las familias.

En relación a la evaluación escolar, las docentes la interpretaban como una responsabilidad de las familias en el marco una reglamentación que plantea la evaluación formativa (modelo del monitoreo y del ejercicio de la gubernamentalidad), pero mantiene la calificación numérica (propia del modelo del examen y del ejercicio del disciplinamiento). En consecuencia, por un lado, las maestras reconocían a la evaluación como parte del proceso de enseñanza aprendizaje y usaban diferentes instrumentos (trabajos prácticos grupales, exposiciones, feria de ciencias, participación en eventos artísticos y deportivos) para los cuales solicitaban el apoyo de las familias. Por otro lado, las docentes tomaban exámenes escritos y asignaban las notas, posibilitando la comparación y jerarquización entre los niños y niñas. Lo cual generaba conflictos con las madres y los padres que demandaban un promedio alto para asegurar la trayectoria escolar exitosa de sus hijas e hijos.

En la escuela, surgían tensiones en torno a la evaluación, porque las madres y los padres demandaban el cálculo de promedios para el ingreso al secundario y la designación de abanderados (propio del modelo del examen y el ejercicio del disciplinamiento) y las docentes promovían una evaluación formativa (afín al modelo del monitoreo y del ejercicio de la gubernamentalidad). Por su parte, las chicas y los chicos solicitaban a las docentes reglas claras en la evaluación,

reconocían trampas propias y entendían que sus padres era los interesados en la competencia por la bandera.

En relación, a los medios de comunicación, las chicas y los chicos elegían entre los contenidos comunes que ofrecen la Televisión e Internet. Las docentes toman distancia de los programas de TV que miran las niñas y los niños, porque consideran que son responsabilidad de las familias. Asimismo, las maestras aceptan que los estudiantes practiquen Rap para expresar sus vivencias. Pero, a veces surgen tensiones en el aula, ya que estos asocian sus gustos musicales por la Cumbia o el Rap a las situaciones de violencia que experimentan en sus familias y en sus barrios. En relación a uso de celulares, los conflictos surgían porque las chicas y los chicos buscan aprovechar al máximo el acceso gratuito a la clave de WiFi de la escuela. También surgían tensiones cuando subían fotos a Facebook difundiendo situaciones escolares consideradas faltas de respeto. Por otro lado, las docentes generaban cuentas institucionales para que subir fotos de eventos escolares e invitaban a las familias a subir para lograr visibilidad social.

A partir de estos resultados reconocemos la necesidad de profundizar en el estudio de la cotidianeidad escolar. En particular, entendemos que es relevante indagar los conflictos que surgen de las *clasificaciones escolares* referidas al cuerpo, las inteligencias, las emociones y los sentimientos propuestos por la escuela y aquellas de las que *se apropian* las niñas y los niños a fin de explorar la complejidad de la inclusión educativa y la conformación de subjetividades en las *trayectorias escolares* de los sectores populares.

Finalmente, creemos que estos resultados abren pistas para continuar indagando sobre la inclusión educativa, las formas de evaluación y las prácticas culturales de niñas y niños de sectores populares. Esperamos que estos sean útiles para profesoras, profesores y estudiantes de formación docente que desean profundizar en el conocimiento de las tensiones y los conflictos en las instituciones educativas.

Referencias bibliográficas

Benza, G. (2016). La estructura de clases argentina durante la década 2003-2013. En G. Kessler, *La sociedad argentina hoy. Radigrafía*

de una nueva estructura (pp. 112-139). Siglo XXI Editores, Fundación OSDE.

- Besana, P.; Gutiérrez, R.; Grimberg, S. (2015). Pobreza urbana, comunidad local y Estado-socio en Argentina: la provisión de servicios públicos en un asentamiento de la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales Universidad Nacional Autónoma de México, Nueva Época, Año LX, núm. 225* (septiembre-diciembre), p 79-102.
- Bourdieu, P. (1988). *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (1999c). *Intelectuales, poder y política*. Eudeba.
- Burad, V., García, C., y Urquiza, F. (2018). Diferentes interpretaciones sobre inclusión educativa en escuelas primarias de sectores populares del Gran Mendoza [ponencia]. *IX Jornadas de Investigación en Antropología Social Santiago Wallace*. Buenos Aires, Argentina.
- Cerletti, L. (2010). "Uno piensa que lo maternal está..." Sobre las madres y la escolarización infantil. En M. Neufeld, L. Sinisi, y A. Thisted, *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social* (pp. 133-154). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Cerletti, L. (2014). *Familias y escuela. Tramas de una relación compleja*. Editorial Biblos.
- Cerletti, L., y Santillán, L. (2018). Responsabilidades adultas en la educación y el cuidado infantil. Discusiones histórico-etnográficas. *Cuadernos de Antropología Social*, 47, 87-103.
- Donzelot, J. (2008). *La policía de las familias. Familia, sociedad y poder*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Duek, C. (2012). *El juego y los medios. autitos, muñecas, televisión y consolas*. Buenos Aires: Prometeos Libros.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.

- Grimberg, S. (2015a). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. *Propuesta Educativa*, 24 (43), 123-130.
- Grimberg, S. (2015b). De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporánea. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (2), 155-172.
- Morduchowicz, R. (2014). *Los chicos y las pantallas. Las respuestas que todos buscamos*. FCE.
- Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos. Familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores*. Debate.
- Neiman, G., y Quaranda, G. (2007). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis, I. (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 213 - 237). Gedisa.
- Neufeld, M. R., Santillán, L., y Cerletti, L. (2015). Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad. *Educação e Pesquisa* 41 (n. especial), p. 1137-1151.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CINCA.
- Pavcovich, P. (2009). *Juanito Laguna va a la escuela. La educación popular desde la sociología de Pierre Bourdieu*. EDUVIN.
- Rockwell, E. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. En G. Batallán, y M. R. Neufel, *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela* (págs. 53-70). Editorial Biblos.
- Romagnoli, C.; Draghi, M.; Maura, G. (1996). *Los ejes de inclusión-exclusión en el Sistema educativo: Hacia una propuesta alternativa*. [Informe final de investigación inédito]. CIUNC, Universidad Nacional de Cuyo.
- Romagnoli, C.; Tosoni, M.; Gonzalez, T.; Maldonado, N.; Bustos, R.; Lema Sandra (2016). *La construcción social de instituciones*

educativas desiguales: políticas educativas y estrategias familiares. [Informe final de investigación inédito 2013-2015]. SECTyP, Universidad Nacional de Cuyo.

Romagnoli, C., y Tosoni, M. (2005). *Desigualdades sociales y educativas. A una década de la implementación de la Ley Federal de Educación en Mendoza*. Editorial de la Facultad de Educación.

Romero Acuña, M. (2015). Políticas socioeducativas y trabajo docente en relación a la “integración/inclusión” de “niños con necesidades educativas especiales” Un análisis de procesos cotidianos en una escuela primaria. *XI Reunión de Antropología del Mercosur*. Universidad de la República de Uruguay, Montevideo.

Santillán, L. (2010). *Las familias en la escuela*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Explora Programa de capacitación multimedial.

Semán, P. (2017). Géneros musicales, identificaciones y experiencias en el Conurbano. La periferia influyente. En R. Zarazaga, y L. Ronconi, *Conurbano infinito. Actores políticos y sociales, entre la presencia estatal y la ilegalidad* (pp. 241-276). Siglo Veintiuno Editores.

Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? . *Boletín de Antropología y Educación*, 1 (Diciembre), 11-14.

Tosoni, C. (2019). *Evaluación Escolar, conflictos y respuestas. Un estudio sobre los discursos y prácticas de los diferentes agentes educativos sobre la evaluación de los aprendizajes en una escuela de sectores populares*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Río Cuarto]. Inédito.

Tosoni, C., y Tosoni, M. (2018). Las noticias de los chicos y las chicas. La práctica del derecho a la comunicación en las escuelas y en la radio. *Novedades Educativas*, 332, 25-30.

Tosoni, M., y Aguilar, S. (2018). Tensiones y conflictos intergeneracionales en tiempos de internet. Significados y usos de plataformas y celulares en hogares y escuelas de sectores

populares del Gran Mendoza. *IX Jornadas de Investigación en Antropología Social Santiago Wallace*. Buenos Aires, Argentina.

Tosoni, M., Rousselle, V., Abdala, F., y Maidana, E. (2018). Relaciones entre familias de sectores populares y escuela primaria en Tunuyán, Mendoza. En Instituto Nacional de Formación Docente, *Inclusión, Trayectorias educativas y aprendizajes de los estudiantes* (pp. 222-241). Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Vasilachis, I. (2003). *Pobres, pobreza e identidad*. Gedisa.

Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular. La conexión como espacio para controlar la incertidumbre*. Siglo XXI y UAM Iztapalapa.

Como lectora he notado el esfuerzo de las autoras por nombrar a niñas y niños. Sin embargo, no han sido igualmente inclusivas al nombrar a las autoras del artículo (aquí aparecen como autores), a las docentes (casi siempre son nombrados como los docentes), los adultos, etc.

Leyes y resoluciones nacionales

Ley Nº 26.061 de 2005. Protección Integral las Niñas, Niños y Adolescentes.

Ley Nº 26.206 de 2006. Educación Nacional. 2006

Ley 26.378 de 2008. Aprobación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006). 2008.

Resolución Nº 155 de 2011 (Consejo Federal de Educación) de Articulación con los diferentes niveles y otras modalidades del Sistema Educativo y los servicios de apoyo a las trayectorias de inclusión educativa.

Acuerdo Federal Nº 174 de 2012 (Consejo Federal de Educación) sobre Los ejes son el derecho a la educación entendido como acceso a la escolaridad y a la trayectoria escolar interpretada como tránsito por sus años y niveles.

Resolución Nº 311 de 2016 (Consejo Federal de Educación) Promoción, Acreditación, Certificación y Titulación de Estudiantes con Discapacidad.

Resoluciones provinciales

Resolución Nº1751 de 1999 (Dirección General de Escuelas, Gobierno de Mendoza) Programa Provincial de Integración Educativa. 1999.

Resol. Nº4146 de 1999 (Dirección General de Escuelas, Gobierno de Mendoza) Regulación de la acreditación del nivel académico Programa Provincial de Integración Educativa.

Resolución Nº681 de 2012 (Dirección General de Escuelas, Gobierno de Mendoza) sobre la educación, permanencia y el tránsito de los niños por el Sistema Educativo.

Resolución Nº18 de 2016 (Dirección General de Escuelas, Gobierno de Mendoza) de Las Trayectorias compartidas para personas con discapacidad en escuelas comunes y que requieran apoyos específicos de la escuela especial

Resolución Nº26 de 2016 (Dirección General de Escuelas, Gobierno de Mendoza) sobre La intervención de la DOAITE (Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Escolares) y del ECAPDI (Equipo de Configuraciones de Apoyo para Personas con Discapacidad).

Resolución Nº1155 de 2016 (Dirección General de Escuelas, Gobierno de Mendoza) sobre evaluación y sus criterios.

Resolución Nº1561 de 2016 (Dirección General de Escuelas, Gobierno de Mendoza) sobre las incumbencias del ECAPDI, su intervención en la inclusión de alumnos con Discapacidad que posean Certificado Único de Discapacidad.

Resolución Nº3399 de 2018 (Dirección General de Escuelas, Gobierno de Mendoza) Marco conceptual de apoyo a las trayectorias.

Resolución Nº3400 de 2018 (Dirección General de Escuelas, Gobierno de Mendoza) Lineamientos para la inclusión de los estudiantes con

discapacidad en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo.

Resolución N°3401 de 2018 (Dirección General de Escuelas, Gobierno de Mendoza) Orientaciones para la confección del Proyecto Pedagógico para la inclusión (P.P.I).

Resolución N°3402 de 2018 (Dirección General de Escuelas, Gobierno de Mendoza) Acuerdos interinsitucionales.

La institución educativa: representaciones de estudiantes de formación docente¹⁸

Diego Díaz Puppato

Jorge Alejandro Asso

María Isabel Iglesias

Melisa Cristiani

Macarena Martínez

Natalia Hernández Carrasco

Tatiana Lucero Martoni

María Suyai Palmieri Zapico

Resumen

En este capítulo se comparten algunos resultados del proyecto de Investigación: “Trayectorias educativas y formación docente inicial: encuentros y tensiones. Un análisis desde las representaciones de estudiantes universitarios”, realizado entre 2016 y 2019, que fuera financiado y aprobado por la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo y Realizado en la Facultad de Educación de la misma Universidad. En ese proyecto se buscó caracterizar las representaciones de los estudiantes de la cohorte 2014 acerca de las relaciones entre sus trayectorias educativas y la formación docente inicial realizada en la Facultad de Educación. Esto surgió luego de realizar un diagnóstico socio-cultural de las alumnas y los alumnos de la misma cohorte, en este caso se indagó sobre los

¹⁸ Proyecto de Investigación: Trayectorias educativas y formación docente inicial: encuentros y tensiones. Un análisis desde las representaciones de estudiantes universitarios. Período: 2016-2019. Financiado y aprobado por la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo. Realizado en la Facultad de Educación – UNCuyo. Director: Diego Díaz Puppato. Codirector: Jorge Alejandro Asso. Integrantes: Javier Alfredo Osimani, María Isabel Iglesias, Eduardo Ribó, Alejandra Curadelli, Laura Soler, Melisa Cristiani, Macarena Martínez, Natalia Hernández Carrasco, Tatiana Lucero Martoni, María Suyai Palmieri Zapico, Florencia Valletto, Fernanda Gimenez Vera, Melina Vilches.

aspectos fortalecedores y obstaculizadores, institucionales, sociales y personales, en relación con la prosecución de las trayectorias estudiantiles en la formación docente. Se emplearon estrategias cuantitativas para la descripción y segmentación de la información y cualitativas para la construcción de categorías para caracterizar el devenir de la cohorte y algunas representaciones sobre sus trayectorias. Este escrito recupera los resultados sobre los aspectos institucionales, que muestran una clara prevalencia frente a factores sociales y personales.

Palabras Clave: *Formación docente inicial- Trayectorias educativas- Representaciones sociales*

Introducción

El proyecto que dio origen a esta investigación se formuló a partir de los principales hallazgos e interrogantes construidos en el trabajo anterior, desarrollado durante el periodo 2013 - 2016 por el mismo equipo que elabora esta propuesta. En aquel estudio se construyó un diagnóstico sobre las y los estudiantes de la cohorte 2014 de la formación docente inicial de la Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo.

Con la propuesta de investigación realizada entre 2016 y 2019 pretendimos profundizar el estudio de las características de las y los estudiantes, focalizando particularmente en sus trayectorias educativas en relación con la formación docente inicial en la mencionada institución universitaria. Para ello se optó por continuar con la misma cohorte trabajada anteriormente y considerar como principal objeto de análisis a las representaciones de las y los estudiantes en torno las características de esa particular relación.

Las dos investigaciones mencionadas fueron financiadas y aprobadas por la Secretaría Investigación, Internacionales y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo. Para llevar a cabo la propuesta aquí abordada se trabajó en forma asociada con el Proyecto “La inclusión en la universidad. El caso de la Facultad de Educación en la UNCuyo.”, dirigido por la Mgter. María Cristina Romagnoli.

El abordaje de la problemática nos llevó a recoger y revisar distintas publicaciones que realizan una descripción de la formación docente inicial en el contexto nacional y que caracterizan a las y los estudiantes. (Paparini y Fares, 2013; Birgin y Charovsky, 2013; Merlo, 2007; Alliaud,

2004; Aguerro, 2003; Tenti, 2001) Estos trabajos contribuyeron en la revisión de perspectivas de análisis y construcciones conceptuales. Para este trabajo, entre otras categorías teóricas, decidimos profundizar en la noción de trayectorias educativas (Terigi, 2007 y 2010; Edelstein, 2003) y complementarlo con la noción de *habitus* de Bourdieu y Passeron (1979). Para el abordaje de la noción de representaciones sociales recuperamos a autores como Farr (1984) y Moscovici (1979).

Esta investigación aplicada se desarrolló a partir de un diseño metodológico con pretensiones descriptivas y en una lógica cuantitativa y cualitativa que permitió caracterizar el devenir de las trayectorias académicas de la cohorte, así como las representaciones de las y los estudiantes acerca de las relaciones entre sus trayectorias educativas y la formación docente inicial realizada en la Facultad de Educación. Con esta caracterización se ha pretendido construir información relevante que permitiera interpelar las decisiones institucionales, curriculares, didácticas, entre otras, en vistas a optimizar y fortalecer el proceso de formación docente inicial de las alumnas y los alumnos.

La totalidad de estudiantes de la cohorte, a partir de indicadores de cursada, se segmentó en tres grupos: quienes abandonaron, las y los que tienen una trayectoria educativa real semejante a la planteada en los planes de estudio y, por último, aquellas y aquellos que están cursando con una trayectoria distinta a la prevista en estos planes. La organización de las representaciones sociales identificadas se estructuró en torno a factores institucionales, sociales y personales, asimismo, estos se agruparon en aspectos facilitadores y obstaculizadores. Este trabajo se aboca a reseñar los principales resultados en relación con los aspectos facilitadores y obstaculizadores institucionales. Las categorías de organización de las representaciones buscan dar cuenta de algunas construcciones de las y los estudiantes y explicar su vinculación con las características que han adquirido sus trayectorias.

Al analizar la incidencia de las distintas representaciones se observa una clara prevalencia de los factores institucionales, tanto facilitadores como obstaculizadores, en relación a los factores sociales y personales. Algunas categorías institucionales son consideradas, por diferentes estudiantes, como facilitador y como obstaculizador.

Acerca del problema de investigación y de sus objetivos

La formación docente en nuestro país tiene una tradición de gran importancia. El sistema de incorporación de estudiantes no tiene barreras de ingreso, es abierto e irrestricto. En el caso particular de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, una parte importante de las y los estudiantes, tienen como característica particular que, además de estudiar, trabajan para solventar los costos de estudiar una carrera, ya que proceden, mayoritariamente, de sectores sociales medios-bajos y populares. (Díaz Puppato y otros, 2016). Si bien existe una tendencia a estudiar y trabajar cada vez mayor entre las y los jóvenes universitarios en Argentina (y también en Mendoza), en dicha Facultad los porcentajes son sensiblemente mayores al resto de la Universidad.

La opción por la docencia en las y los estudiantes de profesorado se construye a partir de trayectorias educativas realizadas, predominantemente, en escuelas públicas y se inscribe, en muchos casos, en contextos familiares que no tienen la vivencia de los estudios superiores y que sostienen los ingresos para la manutención en ámbitos laborales inestables o de bajo nivel remunerativo. Las bases de datos relevadas permiten relacionar las trayectorias de estos jóvenes con los recorridos de los padres, madres y familias por escuelas públicas y en empleos precarios.

Esta síntesis compleja de factores, entre otros, conforman sujetos particulares que valoran de una determinada manera a la futura labor docente; esta representa, en muchos casos, una alternativa laboral segura y, aunque actualmente no sea convenientemente remunerada, permite acceder a un empleo estable en el tiempo.

En sus recorridos en las distintas carreras de la Facultad, nuestras y nuestros estudiantes manifiestan una serie de factores que consideran como favorecedores de sus trayectorias educativas y también opinan acerca de aquellos hechos que valoran como obstaculizadores. Las representaciones acerca de estos factores permiten profundizar la mirada sobre nuestras y nuestros estudiantes, aportando pistas para enriquecer la línea de investigación planteada.

El trabajo de investigación anterior “Los estudiantes de la formación docente inicial. Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo”,

permitió elaborar un diagnóstico socio-cultural de las y los estudiantes de la cohorte 2014 de los profesorados de la Facultad. En esta construcción se obtuvo información relevante de las y los estudiantes respecto de su procedencia, conformación familiar, consumos culturales, vinculación con el mundo del trabajo, uso del tiempo libre, preferencias en relación con los medios, entre otros aspectos. (Díaz Puppato et al., 2019). Durante el trabajo realizado, los miembros del equipo, pudieron tomar contacto con información emergente respecto de la percepción que tienen las y los estudiantes sobre su formación docente. Aunque de manera incipiente, esta información daba cuenta de que algunas y algunos estudiantes consideran que la cursada y las demandas académicas representan grandes dificultades para ellos. En este sentido, Terigi plantea una posible causa:

Muchos docentes tienen trayectorias educativas que no les aseguran una buena formación previa. Esto no sólo porque provienen de sectores pobres con menos oportunidades de participación cultural, sino porque la crisis de los sistemas escolares ha producido generaciones con una formación secundaria con desajustes con respecto a la cultura contemporánea, y porque la calidad de la formación docente inicial también está en cuestión. En tal sentido, los sistemas de formación dirigidos a los docentes en ejercicio tienen que realizar un análisis cuidadoso de los saberes con los que cuentan sus destinatarios, pues las titulaciones formales ya no expresan que sus poseedores cuenten con conocimientos, habilidades e instrumentos relativamente homogéneos. (2010, p. 8)

Los datos obtenidos al diseñar el proyecto nos indicaban que solo el 18% de las y los estudiantes de la cohorte 2014, se había inscripto en el tercer año para cursarlo durante el 2016 como prevé el plan de estudio. Esta información, no solo nos preocupaba, sino que orientaba nuestras intenciones.

Estos y otros tantos datos obtenidos en forma contingente provocaron nuestro interés en torno la caracterización de la trayectoria de la cohorte y sus representaciones como estudiantes de profesorado en la Facultad de Educación. Aunque contábamos con algunos desarrollos

teóricos que analizan la formación docente, los motivos de elección de las carreras de profesorado y las trayectorias en la educación superior, nos interesamos por un estudio en profundidad que sistematice y analice esta situación en nuestra Facultad, así como por hacerlo desde la perspectiva que tienen nuestras y nuestros estudiantes acerca de los factores que consideran obstaculizadores o favorecedores de sus recorridos académicos.

Por ello, tomando como punto de partida el trabajo que antecede sobre las y los estudiantes de la cohorte 2014 de la Facultad de Educación y releando notas de campo surgieron algunos interrogantes que interpelaron el conocimiento que tenemos de la problemática y nos alentaron a buscar nuevas respuestas que permitan interrogar las definiciones institucionales, curriculares y didácticas para permitir mejores resultados.

Algunas preguntas que nos hicimos en torno a las y los estudiantes de la cohorte 2014 ¿qué estudiantes continúan la carrera y cuáles abandonaron? Las y los que continúan ¿han resuelto todo lo que prevé el plan de estudio para cada etapa o se encuentran realizando un recorrido distinto? Desde su punto de vista ¿Qué ha incidido para que puedan continuar y cumplir con las demandas académicas? ¿Qué dificultades u obstáculos han amenazado o alterado la prosecución de los estudios? ¿Qué aspectos personales, familiares, sociales, institucionales, curriculares y/o didácticos son significados como apoyos para la continuidad y el avance en la carrera y cuáles como dificultad? ¿Cuáles son las principales tensiones existentes en la actual formación docente inicial? ¿Qué características de las trayectorias educativas y de la propuesta de la formación docente inicial son significadas como facilitadoras u obstaculizadores en la prosecución de los estudios?

Estas preguntas nos ayudaron a delimitar el problema de investigación y a buscar respuestas que permitieran avanzar en la investigación. Frente a ellas nos propusimos caracterizar las representaciones de las y los estudiantes de la cohorte 2014 acerca de las relaciones entre sus trayectorias educativas y la formación docente inicial realizada en la Facultad de Educación.

Algunas conceptualizaciones

En este apartado, se presentan solo algunas delimitaciones conceptuales y en forma muy sucinta en relación con las temáticas asumidas por el equipo en el proyecto. Esta conceptualización no busca agotar el debate teórico, sino asumir la perspectiva del equipo sobre los principales núcleos conceptuales.

1. Las trayectorias educativas

Edelstein cita a Bourdieu cuando este autor afirma que trayectoria es una “serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (2003, p. 79). La trayectoria implica un recorrido, un camino dinámico a transitar. Tiene carácter procesual, supone temporalidad y cambios, los mismos se pueden describir a partir de la observación como líneas resultantes del movimiento de un actor o grupo a través del tiempo. Si bien las trayectorias son disímiles es posible individualizar el recorrido de un actor, diferenciar las características de cada sujeto perteneciente a un grupo y a otros que muestren puntos de recurrencia o afinidad.

En este sentido, Terigi (2007), sostiene que las trayectorias escolares se encuentran diferidas respecto del tiempo lineal y regular que el sistema educativo ha previsto para su recorrido, los datos proporcionados por la estadística escolar demuestran una inconexión entre categorías de trayectorias, convirtiéndolas en objeto de reflexión pedagógica. Esta autora diferencia a las trayectorias escolares en teóricas y reales. Las primeras establecen la organización del sistema educativo y su recorrido en un tiempo estándar, las segundas son aquellas que cada estudiante efectivamente puede concretar, con sus continuidades, cambios e interrupciones.

Este análisis nos invitó a estudiar y reflexionar sobre las características de las trayectorias de las y los estudiantes que cursan carreras de formación docente en la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional de Cuyo, ya que gran parte de las y los estudiantes transitan sus estudios de modos heterogéneos, variables y contingentes.

Resulta pertinente utilizar aquí un concepto de Pierre Bourdieu que se relaciona directamente con la categoría de trayectoria y con la

formación y la práctica docente: el *habitus*. Esta categoría permite analizar las acciones de los sujetos y de los grupos que las llevan adelante. El *habitus* es entendido acá como estructuras estructuradas y estructurantes como sistema de disposiciones a actuar y a ver el mundo que se encuentran en la base de todas las posiciones adoptadas y de las prácticas y representaciones, que actúan como constructores del orden social (Bourdieu y Passeron, 1979).

El concepto de *habitus* sirve para abordar las prácticas educativas, ya que nos refieren a una historia social hecha cuerpo. En otros términos, nos plantean las trayectorias de las y los estudiantes y sus disposiciones que limitan o posibilitan las trayectorias educativas y sus recorridos. Como afirma Alicia Gutiérrez (2004) revisando la obra de Bourdieu, hablar de *habitus* es pensar en cómo las estructuras objetivas externas se hacen cuerpo y se constituyen en los principios que permiten orientarse en el mundo social; pero también es comprender que esos principios actúan como estructuras objetivas internalizadas que habilitan disposiciones a actuar, pensar y percibir, más de una manera que de otra. Es a partir de estas estructuras que los agentes sociales construyen y reconstruyen sus prácticas y representaciones del mundo, construyendo y reconstruyendo el mundo social.

Esta última afirmación es importante para entender que cada estudiante que transita por las carreras de nuestra Facultad tiene un *habitus* específico relacionado con su sector social de pertenencia, que le permite analizar las diferentes experiencias de formación de manera diferencial, en sintonía con el conjunto de disposiciones y estructuras que cada uno y cada una tenga. De allí que podremos ver que lo que para algunos sujetos son factores facilitadores para otros pueden ser obstaculizadores.

Podemos decir que las trayectorias educativas de las y los estudiantes se entrelazan con sus trayectorias vitales y sociales, producto de las condiciones concretas de existencia, productora de un *habitus* de clase, que como dijimos anteriormente condiciona sus recorridos dentro de las carreras que estudian en la Facultad. Por lo tanto, estos principios orientadores, las representaciones que cada sujeto tiene sobre la carrera que transitan y la relación con diversos factores institucionales, sociales y personales, permiten dar una semblanza de los favorecedores y obstaculizadores de su trayectoria educativa que cada estudiante de la Facultad identifica.

2. Formación docente

Resulta de especial interés definir la formación docente inicial como una formación particular, algunas investigaciones (Alliaud, 2004, Birgin y Charovsky, 2013; Tenti, 2001) caracterizan las instituciones de formación docente y sus estudiantes, a partir de un análisis histórico del sistema de formación en nuestro país y las condiciones en las que cada docente aprende su profesión, marcando la influencia de la trayectoria escolar previa.

Birgin y Rubens (2012) afirman que el crecimiento de la matrícula y de las instituciones de formación docente (aunque comparte las problemáticas de la expansión del nivel superior) tiene tradiciones y problemáticas específicas: mayor heterogeneidad institucional y matricular, la diversificación o segmentación del sistema formador, los cambios en la relación con los saberes y las culturas de la población estudiantil y docente, la relación entre masificación y prestigio docente, etc.

Este crecimiento de la matrícula de las instituciones que forman docentes refleja, también, la incorporación de jóvenes de sectores sociales anteriormente excluidos del nivel de enseñanza superior y, sobre todo, del trabajo en torno a la enseñanza. Ingresan así a la docencia sectores que constituyen la primera generación de su familia que llega al nivel medio o superior (Birgin y Charovsky, 2013).

Esta última situación está presente en los profesorados que desarrolla la Facultad, pues gran parte de las y los estudiantes son los primeros miembros de su núcleo familiar en asistir a una institución de educación superior, por lo tanto, también influye en estos sujetos la falta de referencias o antecedentes familiares en carreras universitarias, moldeando los recorridos que realizan, como así también las estrategias para transitar las carreras elegidas.

Ahora bien, si tenemos en cuenta que dichas trayectorias educativas son recorridos o itinerarios personales que desarrollan los sujetos en determinados contextos sociales, institucionales, históricos, culturales y territoriales, tendríamos que preguntarnos cómo construyen esas trayectorias los estudiantes de los profesorados.

En esto Birgin y Charovsky coinciden con lo señalado por Elías (1989), acerca de la mutua imbricación entre la subjetividad y la estructura

social. No se trata, desde esta perspectiva, de concebir a la sociedad como sumatoria de unidades independientes sino que, por el contrario, conceptos como individuo y sociedad tienen el carácter de procesos y no es posible hacer abstracción de este en una construcción teórica que remita a los seres humanos. En este caso, estudiamos las trayectorias en relación a los procesos sociales más amplios en las que ellas se desarrollan. A su vez, reconocemos las transformaciones sociales como parte del accionar de sujetos socialmente desiguales. (Birgin y Charovsky, 2013)

¿Cuál es entonces la incidencia de lo social en las prácticas? Los sujetos identifican circuitos en la conformación social, transitan por unos y evitan otros. Estas decisiones son producto del interjuego entre las experiencias pasadas y la configuración presente; fruto de una evaluación de lo posible, de lo esperable, de lo razonable. Las subjetividades están condicionadas por los fenómenos sociales y por los entramados de los que son parte, son históricas y situacionales.

Vale decir que las y los sujetos elegirían ciertos recorridos y omitirían otros en función de lo que consideran posible, adecuado o permitido. Estas decisiones condicionarían sus expectativas futuras. Estas subjetividades también están atravesadas por las representaciones sociales que las y los estudiantes tienen acerca de su carrera y los factores que condicionan su trayectoria. Asimismo, estas representaciones sobre lo posible, se reconfiguran a lo largo de las trayectorias a partir de las vivencias que cada estudiante tiene.

3. Representaciones sociales

La representación social es una modalidad particular del conocimiento de las y los sujetos, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los humanos hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979).

Este autor retoma el concepto de representaciones colectivas de Durkheim, desarrollando una teoría en psicología social con marcada tendencia sociológica para explicar una forma de pensamiento social. Vale decir, recupera el conocimiento de sentido común que tiene como

objetivos comunicar, ser y estar dentro del ambiente social y que, asimismo, se origina en el intercambio de comunicaciones del grupo social. Es una forma de conocimiento a través de la cual quien conoce se coloca dentro de lo que conoce.

Moscovici (1979) asevera que entre el objeto y el sujeto existe una relación interdependiente en la que se modifican en ambos sentidos, de tal modo que la representación social es un proceso de construcción que implica una relación. De acuerdo con estos principios, el estudio de las representaciones sociales en el campo de la educación permite entender el carácter social e histórico y, a la vez, subjetivo de la realidad social en el espacio escolar.

En este sentido las representaciones sociales de las y los estudiantes dan cuenta de un parecer sobre las cosas y los procesos que surge de una relación entre los sujetos y de estos con el medio. Por ende, el análisis de los factores obstaculizadores y facilitadores en las dimensiones previstas en nuestro trabajo se asocia directamente con las representaciones y los sentidos que les dan los sujetos involucrados en estas situaciones y transparenta, no la objetividad de los hechos, sino prioritariamente la vivencia colectiva de los mismos.

Consideraciones metodológicas

En nuestra investigación, se optó por realizar un trabajo eminentemente descriptivo a través de estrategias cualitativas y cuantitativas en busca de la complementariedad de perspectivas sobre los hechos estudiados, así como para permitir la triangulación del análisis de la información relevada.

El análisis cuantitativo posibilitó el conocimiento del contexto en el que se insertan las y los protagonistas de nuestro objeto de estudio, conocer los datos estadísticos pertinentes al problema de investigación, enmarcándolo en las tendencias económicas, políticas y sociales que engloban las situaciones de las personas afectadas por el hecho estudiado. Por su parte, la estrategia cualitativa aportó a este análisis las percepciones y conocimientos que los sujetos tienen sobre la problemática desde un punto de vista que parte desde el interior de la situación bajo análisis.

En la sistematización, procesamiento y análisis de datos se utilizaron programas informáticos para análisis de datos cuantitativos. Estos se obtuvieron de fuentes secundarias (Sistema Guaraní, UNCuyo), así como por elaboración propia.

Para el trabajo con instrumentos no estandarizados se utilizó un muestreo no probabilístico intencional o de conveniencia (Hernández Sampieri et al., 2006). En este caso, se tomó una muestra segmentada de estudiantes de todos los profesorado de la Facultad de Educación de la cohorte 2014, fijando diferentes categorías.

En la recolección de datos, se aplicaron como técnicas cualitativas autobiografías y entrevistas a estudiantes de la cohorte 2014 de los profesorado de la Facultad de Educación. La autobiografía como técnica cualitativa (Sautu et al., 2005) nos permitió recoger descripciones de sucesos, hechos o situaciones que forman el marco de la acción social de los sujetos involucrados. Por su parte, la entrevista se circunscribió a la biografía escolar de las y los estudiantes con la intención de facilitar la expresión de los sujetos al evitar aspectos considerados personales, salvo que estos, por voluntad propia, hayan querido mencionarlos.

Las convocatorias a las y los estudiantes que se eligieron para el completamiento de las autobiografías y la realización de las entrevistas las concretaron en una primera instancia las estudiantes del equipo de investigación. Luego, dadas las dificultades de concertar las instancias, también las y los docentes participaron de la convocatoria. La aplicación de autobiografías y entrevistas estuvo en manos de las estudiantes entendiéndose que serían estas las que generarían un mejor clima para el aporte de datos sin mayores condicionamientos.

Tanto las entrevistas como las autobiografías fueron desgrabadas. Se utilizó el programa Atlas.ti para el procesamiento de la información y se tuvo en cuenta los aportes de la Teoría Fundamentada en los Datos (Glaser y Strauss, 1967) en el análisis de las autobiografías y entrevistas realizadas.

Diversidad de trayectorias: el comportamiento de la cohorte 2014

El reconocimiento de la eventual distancia entre la trayectoria real y la trayectoria teórica, como planteamos anteriormente, nos condujo a realizar una organización del devenir de la cohorte estudiada. Para el ello, en conjunto con el equipo de investigación de la Mgter. Cristina Romagnoli, se construyeron criterios e indicadores que segmentaran y agruparan la diversidad de trayectorias de las y los estudiantes. En este sentido, se elaboraron siete categorías de estudiantes:

Tabla 1

Categorías de estudiantes según trayectoria educativa

Abandono	AB1:	Cursa 2014 no se reinscribe después (ni 2015 ni 2016) o se reinscribe después, pero no cursa (ni 2015 ni 2016).
	AB2:	Cursa y/o recursa 2015 no se reinscribe 2016.
	AB3:	Cursa y/o recursa 2015, se reinscribe 2016, pero no se reinscriben en 2017.
A tiempo	AT:	Cursa a tiempo 2014, 2015 y 2016. No recursa ni abandona.
Demorado	D3:	Recurso o cursa por primera vez alguna materia de 1º en 2016.
	D2:	Recurso o cursa por primera vez alguna materia de 2º en 2016 y/o recursan o cursan 1º en 2015.

	D1:	No cursa ni recursa en 2016, pero sigue en la Facultad.
--	-----	---

Nota: Elaboración propia.

Se consideró asimismo que “cursa” cuando se inscribe por primera vez lo que le correspondería a ese año y que “recursa”, cuando vuelve a cursar el año o que lo curse por primera vez cuando ese año no corresponde a su trayectoria teórica. Asimismo, “cursa” o “recursa”, no supone hacerlo en todas las materias previstas para el año.

Este trabajo arrojó la siguiente categorización de los estudiantes en relación con su trayectoria en la Facultad de Educación. En ella puede observarse la distancia entre la trayectoria teórica y real para las distintas carreras, así como un alto índice de abandono.

Tabla 2

Estudiantes de profesorado que han abandonado, tienen una trayectoria distinta a la de los planes de estudio o una semejante a la prevista en estos planes – Cohorte 2014

Carreras	Categorías							
	AB1	AB2	AB3	AT	D1	D2	D3	Total
Inicial	29,6%	8,4%	2,2%	17,7%	12,8%	15,0%	14,2%	226
Primaria	28,6%	11,7%	2,6%	20,9%	10,2%	9,2%	16,8%	196

Especial 19	23,0%	9,0%	3,0%	21,0%	10,0%	12,0%	22,0%	100
Total	28,0%	9,8%	2,5%	19,5%	11,3%	12,3%	16,7%	522

Nota: Elaboración propia.

Los factores favorecedores y obstaculizadores institucionales de las trayectorias de las y los estudiantes

Para caracterizar las trayectorias educativas de las y los estudiantes de profesorado en la formación docente inicial nos detuvimos en reconocer representaciones sobre las condiciones de vida de estos sujetos. A partir del análisis progresivo de los distintos discursos obtenidos se fueron obteniendo algunas expresiones que luego se fueron agrupando y organizando en vistas a una mejor comprensión del fenómeno estudiado.

En este sentido, a partir de la relevancia que tenían los distintos aspectos emergentes, intentando abarcar la mayor cantidad de perspectivas posibles y en forma complementaria con algunos análisis teóricos, organizamos la información en factores sociales, personales e institucionales que identifican las y los estudiantes de la Facultad de Educación y, luego, en sus aspectos facilitadores y obstaculizadores.

Presentamos aquí algunas construcciones en relación con los factores institucionales, acompañadas por expresiones textuales de relevancia que, entre otros, fundamentaron su caracterización. Por razones de espacio se presentan solo algunas expresiones.

Teniendo en cuenta que una institución es un organismo cerrado, aunque permeable, que se encarga de realizar determinadas labores y entendiendo que las prácticas que allí suceden condicionan en forma

¹⁹ La categoría "Especial", referida a carreras y estudiantes, agrupa a todos los profesorados para personas con discapacidad que ofrece la Facultad de Educación.

determinante las trayectorias educativas de las y los estudiantes de profesorado, es que se decide que la mirada sobre lo institucional debía ser una de las dimensiones a tener presentes para el análisis de la información obtenida a través de las entrevistas y autobiografías.

En dicha dimensión se tienen en cuenta tanto los aspectos académicos como el plan de estudios, las prácticas docentes, las fechas de las mesas de examen, horarios de cursado y plan de estudio, como lo extra académico tal como la organización de las áreas institucionales, lo administrativo, las actividades que promueven cada una de las secretarías, las agrupaciones políticas y las becas. Estos aspectos emergen de las significaciones que revelan las y los estudiantes en sus relatos.

1.Aspectos favorecedores de la dimensión institucional

Los aspectos favorecedores de las trayectorias educativas de mayor relevancia, conforme a las recurrencias de las representaciones de las y los estudiantes, son las prácticas docentes, la presencia de grupos de estudio, la oportunidad de las becas institucionales y extra institucionales y algunas actividades fuera de las establecidas estrictamente en el plan de estudio. En segundo orden, se recuperan la carga horaria, la presencia de agrupaciones y algunas características de la implementación de las mesas de examen.

1.1 Las prácticas docentes

De acuerdo a las representaciones de las y los estudiantes, las prácticas docentes son consideradas como el aspecto de mayor relevancia a la hora de facilitar su trayectoria educativa en la formación docente inicial. En este sentido, se alude tanto a prácticas cotidianas de las actividades de algunas y algunos docentes, como a prácticas excepcionales de estas y estos en relación con la atención que han recibido frente alguna dificultad.

Se destacan particularmente las prácticas docentes que suponen cierto apasionamiento visible frente a la enseñanza o el contenido de la misma. A esta forma de llevar a cabo la práctica de enseñanza de las y los docentes se le reconoce un fuerte carácter motivador.

Bueno, el profesor X. Un genio. Muy buen docente. Sus clase eran súper motivadoras. Te daban ganas de quedarte y no irte. Y bueno, la profesora X, en segundo año quise cursar su materia que es... Yo tuve un problema personal y me pude sentar con ella a plantearlo tranquilamente. Estaba súper preocupada porque iba a perder la regularidad e iba a perder todo y no... me tranquilizó, me hizo ir a la calma, para estar ahí, para estar presente, decirte no... tranquila. P11: E02 - AT Inicial.

En este caso, se pudo observar que el reconocimiento de que estas prácticas docentes operan como facilitador es significativamente superior en las y los estudiantes que conforman el grupo denominado como “a tiempo”, es decir para aquellas y aquellos que realizan una trayectoria educativa semejante a la prevista en los planes de estudio.

1.2 Presencia de los grupos de estudio

Otro aspecto relevante a la hora de considerar los facilitadores de la trayectoria educativa de las y los estudiantes es la presencia de los grupos de estudio. Estos grupos, que se constituyen en forma autónoma por parte de los miembros o que son promovidos por algunas prácticas de enseñanza, son valorados como un aporte significativo frente a los desafíos de la prosecución de las carreras, tanto en los aspectos propios del aprendizaje como en aquellos anímicos frente a determinadas situaciones institucionales o del contexto socio familiar de las y los estudiantes.

El primer año fue grandioso ya que se formó un grupo muy unido en todo el curso y eso facilitaba muchas cosas, el segundo año me agradó aún más ya que empecé a ver materias más relacionadas con mi carrera. P 9: A09 - D – Especial.

1.3 Becas

Las becas constituyen otro facilitador institucional de acuerdo a las representaciones de algunas y algunos estudiantes. Aun cuando figuran pocas recurrencias vinculadas a este aspecto en expresiones espontáneas, cuando se las menciona, hay una relevancia y un énfasis

determinante como posibilitante en la prosecución de los estudios. Esto nos conduce a considerar que la falta de recurrencias inicial puede responder a las características de la muestra o las limitaciones propias de los instrumentos y metodología de la investigación.

Tener un abono de transporte eh... un abono de fotocopias, sino eh... el hecho de vivir en la Universidad, a veces uno desayuna, almuerza y cena en la Universidad.
P21: E12 - D2 Primaria.

1.4 Actividades complementarias

La posibilidad de participar en algunas actividades complementarias a las previstas en los planes de estudio, por ejemplo, las actividades de extensión, investigación u otras del trabajo académico, llevando a cabo prácticas institucionales que trascienden las actividades en relación con la cursada, es valorada como un facilitador de las trayectorias educativas.

Yo creo que la interacción profesor alumno no solo se da en el aula con la materia que desarrolla ese profesor, sino que se da en el ámbito universitario en general, digo, proyectos de investigación, proyectos de extensión en los cuales he estado, entonces es como que está bueno interactuar con los profesores también desde ese lugar, que es totalmente distinto a quedarse solamente con la experiencia del aula.
P14: E05 - AT Primaria

Muchas de las expresiones relevadas en torno a las actividades complementarias parecen resaltar el valor de la pertenencia institucional a partir de la realización de las mismas.

1.5 Presencia de agrupaciones políticas estudiantiles

Con un número relativamente menor de recurrencias, hay expresiones que dan lugar a considerar que la presencia de agrupaciones políticas estudiantiles es un viabilizador de las trayectorias educativas, sobre todo en la facilitación de algún recurso del ámbito institucional, ya sea administrativo o económico.

Si me han beneficiado muchísimo lo que es herramientas para el estudiante por ejemplo lo que es Calendario, aviso de fechas de mesas finales, muchas veces uno se olvida, yo que estoy al palo me sirve muchísimo, P12: E03 - D1 Especial

1.6 Estructura de los planes de estudio y la distribución de las cargas horarias

En algunos casos, se considera que la estructura de los planes de estudio y la distribución de las cargas horarias es un facilitador de las trayectorias. Sin embargo, como veremos posteriormente este aspecto es considerado mayoritariamente como el gran obstaculizador de la trayectoria educativa para las y los estudiantes.

El primer año siempre es más agotador porque es la base, es el sustento, como siempre te traba, pero... creo que es cultura general y necesitas saberlo y es bueno saberlo por una cuestión de lógica por eso la estudio, y después ya los últimos que siguen dos, tres o cuatro años son extremadamente interesantes porque es específico de la carrera. P12: E03 - D1 Especial

1.7 Mesas de examen

Finalmente, en el reconocimiento de aspectos institucionales a los que se les atribuye la característica de facilitar la trayectoria por la formación docente inicial, emerge la valoración de las mesas de examen, sobre todo considerando la cantidad y distribución temporal. Cabe señalar que en este caso hay una leve preeminencia de esta apreciación por aquellas y aquellos estudiantes que están en el grupo que hemos denominado como “a tiempo”.

Yo pienso que en realidad está bien también porque son muchas las... son muchas las mesas que tenemos en... creo que había una en febrero, dos en febrero, en mayo, en junio. Entonces como que está... está bueno y no son tampoco tan distanciadas. Entonces te da tiempo a preparar emmm... materias... P16: E07 – AT - Especial

Este aspecto también es mencionado por otros estudiantes como obstaculizador de la trayectoria.

2. Aspectos obstaculizadores de la dimensión institucional

Las expresiones que focalizan aquellos aspectos que dificultan el desarrollo de las trayectorias educativas de las y los estudiantes en relación con los aspectos institucionales se concentran, fundamentalmente, en tres grandes agrupamientos que hemos organizado como categorías de análisis: la estructura de los planes de estudio, que es, por mucho, el aspecto al que más se culpabiliza por las demoras en la trayectoria educativa, también aparece con mucha frecuencia la presencia de las prácticas docentes, como un aspecto que obstaculiza la prosecución de los estudios y, junto con ello, lo que hemos denominado como falta de organización institucional.

2.1 Organización del plan de estudio

Los estudiantes atribuyen a sus problemáticas frente a las trayectorias a la organización del plan de estudio, así como a la carga horaria o la cantidad de materias que deben cursar. Cabe señalar que en todos los grupos de estudiantes que delimitamos en función de su recorrido académico en la facultad, esta categoría es representada como la que mayor cantidad de dificultades supone.

Empecé el año desalentada cursé gestión y todas las demás materias de 3ro y a finalizar el año me quedaron 5 (cinco) asignaturas de 3ro por rendir sin contar X, y con las de segundo eran 8 (ocho) materias y me puse a prepararlas a todas estaba decidida a rendirlas a todas para poder realizar en el 2017 las Prácticas de 4to año. Volví a redactar una nota para que se me permitiera cursar las prácticas con esa materia y la respuesta fue negativa. Vi en vano esforzarme para sacar las 9 (nueve) materias que me quedaban porque de todas formas me iba a retrasar un año. P 6: A06 - D-Inicial

2.2 Prácticas docentes

Paradójicamente, en relación con lo que señalamos anteriormente, también las prácticas docentes son representadas por las y los estudiantes como responsables de ciertas problemáticas en torno a las trayectorias. Así como una palabra de aliento puede suponer un estímulo para sobrellevar alguna dificultad, una decepción frente a una

práctica docente parece ser un condicionante y/o determinante de mucho valor.

...es mucho Power, yo para ver un Power que me lo estás leyendo, me quedo en mi casa y lo veo a la misma hora que me lo estás mostrando pero... eso... repetir algo en vez de, verdaderamente hacérselo llegar a las personas porque, o sea, sí, cualquiera puede leer algo que está escrito pero que la otra persona lo entienda, ya es otra cosa eso. Ponele que una profesora nos esté dando una clase de política y se saque una foto con Cornejo, yo no la puedo escuchar... y no solo a mí me pasa... como que está bueno, sí... ser docente es un acto político pero no tenés por qué ponerte una camiseta y andarla mostrando por todos lados porque no se puede, no sé, más en una facultad de educación ¡ay, no sé! estoy muy conflictuada... P10: E01 - D2 Inicial

2.3 Falta de organización institucional

La falta de organización institucional también es considerada por los tres grupos de estudiantes como obstáculo en sus trayectorias con ellas refiere a cuestiones de orden administrativo o a la organización la cursada y la respuesta frente algunas problemáticas que hayan surgido en su curso.

En tercer año por reducción de la matrícula de las alumnas, deciden desde la facultad hacer una única comisión y nos cambian nuevamente a todas en la tarde, generando esto dejar los trabajos ya que teníamos y la necesidad de salir a buscar otro en diferente horario. P 7: A07 - D-Inicial

Se observaron otros obstaculizadores institucionales, aunque su frecuencia fue relativamente escasa en relación con el desarrollo de las trayectorias educativas, entre ellas: algunas acciones de las agrupaciones estudiantiles, la falta de becas, la implementación de las mesas de examen o dificultades específicas con compañeras o compañeros de cursada.

Conclusiones

Las presentes conclusiones se asumen de carácter provisorio, sujetas al contexto en el que se construyeron los datos, limitadas a los marcos teóricos de referencia de las y los miembros del equipo de investigación y condicionadas inexcusablemente por los posicionamientos e intereses de las involucradas y los involucrados en las distintas tareas llevadas a cabo. No obstante, se entienden con valor y potencial en relación con el reconocimiento y atención de la perspectiva propia de los sujetos involucrados en los procesos analizados y ante la identificación de ciertos emergentes que a partir de las recurrencias darían cuenta de representaciones o comportamientos colectivos.

Dadas las limitaciones del enfoque metodológico asumido, en razón de las convicciones sobre los procesos de investigación en las ciencias sociales y humanas, y de las condiciones de actuación del equipo en relación con el objeto de investigación y con la población de la misma, es que se considera inapropiado realizar generalizaciones de estos resultados y, menos aún, transferencias a otros contextos.

Para caracterizar las representaciones de las y los estudiantes de profesorado de la cohorte 2014, se realizó un análisis a partir del relevamiento de una serie de datos académicos de toda la cohorte. Las y los estudiantes de la cohorte quedaron organizados en tres grandes grupos a los que denominamos: a tiempo, demorado y abandono. Asimismo, en procesos espiralados de análisis, codificación y discusión, construimos distintas categorías teóricas que permitían caracterizar los facilitadores y obstaculizadores de las trayectorias educativas de las y los estudiantes de profesorado en la formación docente inicial. Estas las organizamos en institucionales, personales y sociales.

Aun cuando organizamos el análisis y la construcción de resultados discriminando a las y los estudiantes por carrera, en relación con los aspectos analizados no se observaron diferencias que justifiquen un tratamiento discriminado. Esta situación marca distinciones con nuestra investigación anterior, ya que sobre los aspectos vinculados con la autopercepción profesional, las motivaciones en relación con la elección de la carrera y las características de esta, se obtuvieron ciertas representaciones que diferían para los distintos profesorados (Díaz Puppato, et al, 2019).

Para los tres grupos de estudiantes que conformamos, a tiempo, demorado y abandono, los factores institucionales, tanto favorecedores como obstaculizadores, son, por mucho, los señalados como más relevantes en sus trayectorias educativas. Con ello, encontramos que tanto el éxito como el fracaso están vinculados, desde las representaciones de las y los estudiantes, prioritariamente con sus experiencias institucionales, ya sea las que habilitan o promueven los planes de estudio, las que responden a la estructura funcional de la Facultad o, también dentro de las principales, las que se configuran a partir de las prácticas de las y los docentes.

Conforme a las representaciones de las y los estudiantes, los aspectos institucionales favorecedores de las trayectorias educativas de mayor relevancia son las prácticas docentes, la presencia de grupos de estudio, las becas institucionales y extrainstitucionales y algunas actividades fuera de las establecidas estrictamente en el plan de estudio. Luego, con menor nivel de recurrencias se observar que la carga horaria, la presencia de agrupaciones y algunas características de la implementación de las mesas de examen son entendidas también facilitadoras desde el punto de vista institucional.

Las expresiones que focalizan aquellos aspectos institucionales que dificultan el desarrollo de las trayectorias educativas de las y los estudiantes se concentran, fundamentalmente, en tres grandes categorías de análisis: la estructura de los planes de estudio, que es el aspecto al que más se responsabiliza por las demoras en la trayectoria educativa, también aparece con mucha frecuencia la presencia de las prácticas docentes, como un aspecto que obstaculiza la prosecución de los estudios y, junto con ello, las características de la organización institucional.

El trabajo realizado tuvo como pretensión visibilizar lo que las y los estudiantes perciben como apoyos o complicaciones en relación con sus trayectorias en la formación docente inicial. Este escrito concentra la mirada solo en los aspectos institucionales que son los que surgieron con mayor relevancia y frecuencia en el análisis que llevamos a cabo. Esta preeminencia, así como los aspectos ponderados o criticados por los estudiantes, constituyen una llamada a la reflexión en relación con la importancia de la institución en la formación docente, más allá de la mera propuesta curricular formalizada en los planes de estudio.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2003). Formación docente: desafíos de la política educativa. *Cuadernos de Discusión N° 8*. Secretaría de Educación Pública, México.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-11.
- Birgin, A., y Charovsky, M. (2013). Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Pedagogía y saberes*, 39, 33-48.
- Birgin, A. y Rubens P. (2012). *La expansión de la Formación Docente. Acerca de la democratización de la educación en un escenario fragmentado*. XI Seminario de la Red Estrado: Políticas educativas para América Latina: praxis docente y transformación social. Universidad de Chile.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular.
- Díaz Puppato, D. y otros (2016). *Los estudiantes en la formación docente inicial. Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo*. Informe de investigación (inédito). Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado. Universidad Nacional de Cuyo.
- Díaz Puppato, D.; Asso, J.; Iglesias, M.I.; Cristiani, M.; Hernández, N.; Martínez, M.; Lucero, T.; Palmieri, M.S. (2019). Formación docente inicial: características de los estudiantes de los profesorado. En: A. Torre (Comp.) *Investigar para educar en una conyuntura de crisis* (pp. 195-205). Editorial de la Facultad de Educación.
- Edelstein, G. (2003). Prácticas y Residencias: Memorias, Experiencias, Horizontes. *Revista Iberoamericana de Educación* (33), 71-89.
- Elías, N. (1989). *El proceso de la Civilización*. Fondo de Cultura Económica.

- Farr, R. (1984). Las representaciones sociales. En S. Moscovici (comp.) *Psicología Social II* (pp.495-506). Paidós.
- Glaser, B. y Strauss A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Gutierrez, A. (2004). *Pobre, como siempre*. Ferreyra Editor.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Merlo, A. (2007). Trayectorias y contexto institucional de la formación docente. *I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa*. <http://www.feeeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve>
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Paparini, C. y Fares, M. I. (29 noviembre, 2013) Acompañamiento a las trayectorias académicas estudiantiles en la UNCuyo. *XIII Coloquio de Gestión Universitaria en América del Sur Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*. Buenos Aires, Argentina.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.
- Tenti, E. (2001). *Formación Docente Inicial. Informe periodísticos para su publicación*, 5. IIPE.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. PREAL Serie Documentos N° 50. http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/magister/mag_1_2.pdf

El recorrido de “lxs estudiantes” universitarios. Mérito individual y/o condicionamientos sociales e institucionales²⁰

**María Cristina Romagnoli
Nuria Maldonado
Laura Raía
Lorena Gordillo
Laura Troncoso
Jorge Asso**

Lo que nos hace evolucionar o crecer no es verdad que sea el mérito, como nos han hecho creer en los últimos años. El más tonto de los ricos tiene más posibilidades que el más inteligentes de los pobres. Mientras eso no ocurra, no podemos estar tranquilos con nuestra conciencia. Ese tratamiento desigual nos pone en un mal lugar como sociedad.

No es un buen sistema. Las mejores sociedades son las que, precisamente, a todos les dan la oportunidad de desarrollarse.

Alberto Fernández en *Infobae*, 15 de setiembre 2020)

Resumen

Desde la línea de investigación asumida “Desigualdades sociales y educativas” y en el marco de las transformaciones sociales, acompañamos las búsquedas familiares en

²⁰ Título del Proyecto: La inclusión en la universidad. El caso de la Facultad de Educación en la UNCuyo. Directora: Mgter. María Cristina Romagnoli; Co directora: Lic. Nuria Maldonado; Integrantes: Dra. Laura Raía; Lic. Lorena Gordillo; Lic. Laura Troncoso; Mgter. Jorge Asso; Mgter. Diego Díaz Puppato y Lic. Pablo Massuti; Becaria 2016/17 Mariana Tennerini. Periodo: desde 01/09/2016 al 27/12/18. Institución auspiciante y evaluadora SIIP, Institución en la que se realiza: Facultad de Educación UNCuyo.

las escuelas y registramos los cambios institucionales realizados para articular con las expectativas de los distintos sectores sociales, identificando la constitución de fragmentos educativos. El mercado acompañaba multiplicando las opciones casi a pedido y de esta manera responder a los sectores medios y altos, mientras que los sectores populares quedan, en algunos casos, anclados en el territorio y en otros, buscan salir del barrio. El Estado parece posibilitar que los caminos escolares se fragmenten.

Actualmente desde los distintos fragmentos lxs estudiantes egresan de las secundarias y se inscriben en la universidad, en varios casos siendo la primera generación de universitarios en la familia. (Bottinelli, 2014). ¿Cómo condicionan estos puntos de partida económicos, sociales, culturales de lxs estudiantes sus recorridos universitarios, las representaciones y las políticas de inclusión que planteaban las instituciones? Para responder estos interrogantes realizamos una muestra de oportunidad a estudiantes cohorte 2014 que ingresaron a la Facultad de Educación. Se realizaron entrevistas a estudiantes, directivxs y funcionarixs responsables de políticas de inclusión. Esto nos permitió reconstruir diacrónicamente las trayectorias educativas de quienes ingresan a las distintas carreras de la Facultad de Educación (FED) en el 2014, las condiciones de ingreso y permanencia y el impacto de las políticas de inclusión.

Palabras Clave: *Sistema educativo desigual- Instituciones educativas fragmentadas- Políticas inclusivas en la universidad*

Introducción

El equipo de investigación en tanto docentes investigadores de la FED, reconocía los cambios en la configuración de los perfiles estudiantiles y las problemáticas que se presentaban en sus trayectorias en términos de comparación con los tiempos teóricos establecidos. Contábamos como antecedente los trabajos previos de investigación que daban cuenta de la reconfiguración del sistema educativo y las desigualdades que conlleva. Presenciábamos cómo estudiantes provenientes de distintos sectores sociales, de distintos fragmentos educativos ingresaban a la facultad y recorrían caminos distintos, desiguales. Decidimos abordarlo, problematizarlo, tematizarlo e investigarlo con el objetivo de reconstruir diacrónicamente las trayectorias educativas de lxs ingresantes en las distintas carreras de la FED, las condiciones de ingreso y permanencia y el impacto de las políticas de inclusión.

Focalizamos en la cohorte 2014- 2017, en el marco de la desigualdad de las trayectorias socio-educativas, discutiendo los alcances del concepto de inclusión y la articulación de políticas destinadas a este tema.

Los conceptos sociológicos de fragmentación educativa de Tiramonti (2004), la exclusión incluyente de Gentili (2011), campus y habitus de Bourdieu y Passeron (1979), la igualdad de oportunidades y posiciones de Dubet (2011), los debates sobre las políticas de inclusión desde Europa y América latina(AL), sumados a los conceptos que desde la Psicología Social y la Antropología, como subjetividades sociales de Gonzalez Rey (2011), etnocentrismos, sociocentrismos de Grimson et al., 2012, sirvieron de andamiaje teórico que se incorporaba a medida que lo requería el relevamiento y análisis del trabajo de campo y que, debemos resaltar, resultaron de gran potencialidad heurística.

Avanzamos en: 1- describir los fragmentos educativos de donde provienen los estudiantes; 2- identificar continuidades y rupturas en la oferta educativa de las instituciones transitadas y los requerimientos de la FED; 3- reconocer las representaciones y las clasificaciones que lxs docentes tienen de lxs actuales estudiantes que hoy eligen la docencia; 4- identificar las prácticas y los núcleos de sentido de las distintas lógicas docente estudiantil, provenientes de las distintas trayectorias educacionales desde lo social, familiar y escolar; 5- precisar las estrategias, programas y propuestas de inclusión en la FED y 6- reconocer la articulación entre políticas inclusivas y las necesidades de lxs estudiantes.

Estos resultados que desarrollaremos brevemente en el presente capítulo²¹ nos permiten afirmar que la demanda de inclusión social, fruto de una sociedad desigual no debe profundizar prácticas individualizadoras, donde se corre el riesgo de reforzar la creencia en la existencia de un “don” natural, sino que exista un abordaje integral que apunte las trayectorias educativas con el objetivo de lograr una mejora significativa en el ingreso, permanencia y egreso de lxs estudiantes de la Facultad de Educación. Es por ello que nos permitimos

²¹Para ampliar ver informe final del Proyecto: La inclusión en la universidad. El caso de la Facultad de Educación en la Universidad Nacional de Cuyo. (Romagnoli et al, 2018).

retomar en el epígrafe las palabras del presidente de la Nación (Fernández, 2020)

1. Miradas teóricas que acompañaron nuestras búsquedas

Incluimos brevemente en este punto estudios sociológicos, antropológicos y de la psicología social que nos brindaron las herramientas necesarias para poder ver más allá de lo aparente.

En el marco de una sociedad desigual, el tema de la inclusión educativa ha atravesado la literatura científica y las políticas públicas en las últimas décadas (Unesco 2008) con distintas perspectivas y contenidos, ligándolo a otros conceptos (diferencia, diversidad, desigualdad social) a veces yuxtapuestos, otras confundiendo. Por otra parte, se transformó en el nuevo modo de nombrar el objetivo educativo global y las estrategias de abordaje. La inclusión educativa vino a encabezar la agenda educativa internacional, dejando en un segundo lugar a la preocupación por la calidad y la integración de lxs niñxs con necesidades especiales de los 90, así como se hizo con la democratización en los 80. Además, según los contextos, se focalizan lxs sujetxs de la inclusión, así en Europa el problema de las minorías es el que lidera, como en Latinoamérica es el de las mayorías pobres y su impacto sobre los derechos humanos (DDHH). Ubicándonos desde Latinoamérica, Argentina (Mendoza) tomamos esta temática enmarcados en la consecución de la justicia social en términos del debate de las políticas entre la igualdad de oportunidades y posiciones que plantea Dubet (2011) desde Francia y en el marco de la igualdad frente a equidad que plantea Martinis y Redondo (2006) desde Uruguay y Argentina.

A partir de estas políticas muchxs estudiantes están hoy incluidos en la universidad y en la formación docente de la Universidad Nacional de Cuyo en particular. Vienen de distintas y desiguales instituciones educativas. Guillermina Tiramonti (2004) conceptualiza esta problemática como fragmentación del sistema educativo. Marca la existencia de agrupamientos de escuelas culturalmente homogéneas que atienden a determinados sectores sociales. Se incorporaron una gran cantidad de alumnos a las escuelas, pero éstas se han transformado en “fragmentos”, en donde las familias se encuentran con escuelas públicas o privadas o de gestión social hechas a su medida.

Distintos autores continúan y profundizan este trabajo de búsqueda de fragmentos en la secundaria (Kessler, 2002).

Pierre Bourdieu y Passeron (2009) en “Los herederos” registran para Francia del 1960 las huellas de la desigualdad social, económica y cultural en la elección y recorridos escolares. En el primer capítulo, se preguntan por la elección de los elegidos describe esta relación y concluyen:

En resumen, la eficacia de los factores sociales de desigualdad es tal que la igualación de los medios económicos podría realizarse sin que el sistema universitario deje por eso de consagrar las desigualdades a través de la transformación del privilegio social en don o en mérito individual. Mejor aún, habiéndose cumplido con la igualdad formal de posibilidades, la educación podría poner todas las apariencias de legitimidad al servicio de la legitimación de los privilegios. (Bourdieu y Passeron, 2009, p.45)

Analizan cómo las becas refuerzan este sistema. En otros escritos, Bourdieu y Passeron desarrollan los conceptos claves de *campus* y el de *habitus* aportando a nuestro estudio la visibilización de dos maneras de ser de lo social: hecho cosa y hecho cuerpo. Para Vommaro:

El sujeto joven está constituido en y por una trama material y simbólica en el marco de correlaciones de fuerzas –también materiales y simbólicas–, en el seno de formaciones sociales concretas. Por ende, no existe un sujeto joven sino una multiplicidad de posibilidades de constitución, aparición y presentación de ese sujeto en el mundo social (Vommaro, 2015, p. 20).

Para el autor existen diversos estudios que conciben a la juventud como rebelde, con potencialidad transformadora y disruptiva; o bien quienes la analizan como apática, desinteresada y poco participativa. “En ambos casos se trata de adjetivos que invisibilizan y esencializan una construcción sociohistórica y cultural que siempre es múltiple y situada”(Vommaro, 2015, p 17). Complementarias resultan las

categorías teóricas planteadas por Grimson et al. (2012): Etnocentrismo y Sociocentrismo. Para Grimson, el etnocentrismo,

consiste en elevar indebidamente a la categoría de universales los valores de la sociedad a la que yo pertenezco. Considerar que los valores, las prácticas y creencias de otra comunidad o cultura pueden ser evaluados adecuadamente a partir de la propia. Implica la naturalización del autocentramiento. Pensamos, sentimos, percibimos desde cierta perspectiva sin saber que partimos de ella. (Grimson, 2012, p. 10).

Complementario a lo anterior, la noción de “rotación de perspectiva” de Fernández (1975), aporta al análisis de la problemática de salir de nuestros sentidos comunes para comprender los sentidos comunes de lxs otrxs: sus lenguajes, historias, formas del sentir y clasificar el mundo. Esto se ve reflejado cuando lxs docentes hablan de acompañar, entender el contexto de lxs estudiantes, escucharlxs, interpretar su práctica como un desafío y actuar en consecuencia flexibilizando o brindando mayores posibilidades en el período de cursado.

Las expectativas que lxs profesores tienen sobre sus estudiantes podrían tener características etnocéntricas en cuanto que analizan a lxs estudiantes actuales, desde su experiencia como estudiantes (en relación a la trayectoria que realizaron), o como estudiantes en el contexto histórico en el que ellxs lo fueron, por ejemplo expectativas como: estudiantes más críticos, más militantes, más autónomos e independientes.

Investigaciones realizadas en AL como Uruguay, Brasil, Argentina y México (Chiroleu 2009, FortezaForteza 2010, García de Fanelli 2014, Gentili 2011) realizan comparaciones de estas políticas de inclusión en el ámbito universitario registrando en aumento de la matrícula, pero que no llegarían a ser sostenidas en el tiempo con la permanencia y el egreso. Retomando a Pablo Gentili:

Los pobres pasan más años en el sistema escolar. Los ricos también y al hacerlo en mejores condiciones y con un progresivo aumento de sus oportunidades y alternativas

educativa, la desigualdad en este ámbito, lejos de disminuir, aumenta o se mantiene constante.(Gentili, 2011, p. 87)

Desarrolla la dinámica de exclusión incluyente “...los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías en el marco de las dinámicas de inclusión o inserción institucional...” (Gentili, 2011, pp. 78-87).

Agregaremos a lo dicho que el análisis de las políticas de inclusión lo realizamos desde una mirada de política de derechos como nos sugiere Pautassi (2010). Consideramos que las políticas públicas debieran estar dirigidas a lxs sujetxs como titulares de derechos y no como beneficiarixs de programas sociales transitorios. Esto conllevaría al empoderamiento de lxs mismxs, entendido como campo de poder para lxs titulares de derechos y como reconocimiento de límites al margen de acción, por ejemplo del Estado. Esto es central en términos de inclusión social y nos lleva a reflexionar acerca de bajo qué parámetros se promueven políticas y procesos de inclusión en los cuales se tenga en cuenta el principio de igualdad y no discriminación en un ámbito tan importante como es el del acceso a la universidad pública.

Desde la línea de investigación asumida estudiamos la marca educativa de la desigualdad social. Los últimos años fuimos siguiendo los cambios en las clases sociales, las búsquedas familiares en las escuelas y los cambios institucionales realizados para articular expectativas con distintos sectores sociales, es decir, la constitución de fragmentos educativos. Abordamos instituciones educativas que atendían a sectores populares, sectores medios y sectores altos. Los resultados de los trabajos nos muestran la profundización y jerarquización de la oferta educativa que se articula con las búsquedas familiares de los distintos sectores sociales. Mientras que se jerarquiza y fragmenta el sistema educativo las políticas de ingreso condicionado más políticas sociales con componente educativo más una serie de planes como el de terminalidad y de continuidad como el “Fines”²² y “Progresar”²³

²² El Programa de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs) es un programa educativo argentino llevado adelante por el gobierno nacional a partir del año 2008 con presencia en todas las jurisdicciones de Argentina.

²³ El PROGRESAR es un programa integral de Becas Educativas financiado por el gobierno argentino que acompaña al alumno en todos los niveles de formación durante su trayectoria académica, a

respectivamente, bajo los requerimientos de una política de inclusión ayudaron a varios sectores sociales a ser la primera generación que llega a la universidad y dentro de ella a la formación docente.

2. Estrategia metodológica

Asumimos una estrategia cuanti y cualitativa. Conjuntamente con el director y co director de la investigación asociada²⁴ revisamos los datos, fijamos criterios, hasta elaborar la cohorte 2014-2017 de lxs estudiantes de la FED. Posteriormente seleccionamos una muestra de oportunidad estratificando entre los que permanecen en el tiempo teórico esperado (AT), los que abandonan (A) o están demorados (D) en su recorrido a fin de realizar entrevistas. El equipo asociado realizó gran parte de las entrevistas y las autobiografías de estudiantes que utilizamos como insumo. Este equipo realizó entrevistas a estudiantes que se focalizaron sobre aspectos específicos de nuestras hipótesis. Las entrevistas en general fueron realizadas a los efectos de relevar sus condiciones de vida y reconstruir la trayectoria educacional secundaria y universitaria de lxs estudiantes de la FED, los problemas que fueron detectando, como los facilitadores que fueron hallando en este camino.

La información utilizada para esta investigación proviene de las bases de datos del SIU Guaraní, es necesario agradecer a la Lic. María Isabel Iglesias su colaboración en el trabajo con los datos de nuestrxs estudiantes y en la tarea de consolidación de la información disponible y la eliminación de inconsistencias detectadas

Además, se realizaron entrevistas a doce docentes de los tres primeros años para reconocer sus recorridos educacionales y las representaciones sobre lxs estudiantes de la formación docente hoy. Se rastreó la documentación sobre programas y proyectos de inclusión en la FED y en la UNCuyo y se entrevistó a cinco funcionarixs del área a nivel universidad y facultad.

través de un incentivo económico y un importante estímulo personal, que le permitirá poder avanzar en sus estudios hasta completarlos.

²⁴D.DíazPuppato y J. Asso "Trayectorias educativas y formación docente inicial: encuentros y tensiones. Un análisis desde las representaciones de estudiantes universitarios" FED UNCuyo.

Se aplicó el análisis de contenido para los documentos oficiales y para los resultados de las entrevistas abiertas, confeccionamos un corpus con la transcripción de las mismas e identificamos los núcleos de sentido que interpretamos desde nuestra perspectiva teórica.

3. Amasando la teoría con la realidad

En este apartado se abordó el tema de la inclusión en la Universidad, específicamente de lxs estudiantes de la FED, en el marco de la desigualdad de las trayectorias socio educativas de lxs estudiantes universitarios, sus contextos y debatiendo los alcances del concepto de inclusión y la articulación de políticas destinadas a este tema.

Los resultados obtenidos los presentamos en relación a los objetivos planteados en la investigación:

Describir los fragmentos educativos de donde provienen los estudiantes

En lo cuantitativo, realizamos una aproximación respecto a los fragmentos educativos de donde provienen lxs estudiantes. Se elaboró la cohorte 2014 2017; con los primeros resultados se analizó el comportamiento de la misma observando las regularidades y diferencias; se definieron los estratos; se determinó el tipo de muestra: estratificada en tres con subgrupos al interior. Pudimos dar cuenta: 1) del panorama general: el fuerte impacto del abandono 40,8% (sobre todo en el primer año); el bajo porcentaje de estudiantes a término 19,5% y el mayor porcentaje demorado 40,3% que aumenta con la permanencia y se concentran sobre todo en tercer año; 2) Relevamos que lxs ingresantes son matrícula proveniente mayoritariamente de escuelas públicas, mientras que un egreso de los AT con mayor composición de fragmentos de escuelas privadas; 3) Realizamos una georreferenciación que nos muestra la dispersión territorial de lxs estudiantes que transitan por la FED25; 4) Precisamos con mayor detalle los fragmentos de donde provenían lxs alumnxs según ámbito. Se visualiza un mayor porcentaje de abandono en lxs estudiantes provenientes de escuelas de sectores

²⁵Agradecemos y reconocimiento al Prof. Fernando Hernández.

marginados, conjuntamente con un mayor porcentaje de permanencia - demorados de escuelas urbanas. Diferencia que podría atribuirse a que lxs de escuelas urbanas se seguirían sosteniendo dentro del sistema, mientras que lxs de urbano marginal abandonan; 5) Otra precisión se realizó comparando lxs estudiantes que provienen de escuelas comunes y lxs que provienen de CENS. Encontramos un 59% que abandona los estudios mientras que en escuelas comunes presentan un mayor porcentaje en demorados que se sostienen en el sistema. Esto podría indicarnos que la educación de jóvenes y adultxs no estaría preparando a lxs egresadxs para seguir estudios superiores o que tal vez no pudieron seguir estudiando debido a obligaciones laborales y familiares; 6) Una última precisión en lo cuantitativo fue relacionar los datos obtenidos con las variables que utilizamos para describir las trayectorias familiares. Se desprende del análisis de los datos primero que la mayoría de lxs estudiantes son primera generación que asiste a la universidad; segundo, que las variables más sensibles y que parecieran incidir en la trayectoria universitaria de la cohorte en cuestión son el nivel educativo y la ocupación de padres y madres y el ámbito (tipo de las escuelas de origen). El hecho de que muchxs ingresan a la universidad como primera generación, no es sólo un dato. Se trata de alumnx que han transitado por distintos fragmentos, con distintas lógicas familiares e institucionales incorporadas, portando sus condiciones materiales y simbólicas.

Identificar continuidades y rupturas en la oferta educativa de las instituciones transitadas y los requerimientos de la FED

Desde el análisis cuantitativo observamos que se continúa en la línea de probabilidades que verificamos entre escuelas públicas y privadas. Lxs estudiantes que provienen de zona urbana integrada más los que provienen de la UNCuyo, son los que tienen mayores probabilidades de hacer la carrera en los tiempos previstos AT.

Desde el trabajo cualitativo, relevamos y profundizamos sobre las trayectorias socioeducativas desiguales en sistemas educativos fragmentados (lo social hecho cosa), los habitus (lo social hecho cuerpo) y las prácticas escolares que son identificadas por lxs docentes y estudiantes. Específicamente docentes que comparan con las matrículas de otras Facultades y estudiantes que presentan antecedentes de haber

transitado por otras facultades que abandonaron. El concepto de “exclusión incluyente” y “expansión condicionada” de Pablo Gentili (2011) otorga claridad en este análisis.

Al ingresar a la universidad provistos de distintos y desiguales capitales culturales y económicos, la pregunta de Bourdieu en “Los Herederos” (2009) de ¿Quién elige a los elegidos? se hace sumamente pertinente, por lo que se debiera explorar un ingreso y una trayectoria que entregue los estímulos y capitales necesarios para apropiarse del capital cultural previsto y desarrollado en la universidad y/o se exploren otros modos que no sean culpar al que no tuvo la oportunidad social, ni los recorridos escolares que se lo tornaran familiares y condenando con demoras y o abandonos evitables en su recorrido. Se debiera poder proveer la enseñanza del oficio de ser estudiantes.

La suma de capital cultural, capital económico, trayectorias sociales y educativas van marcando algunas pistas que indican nuevos caminos que debiera explorar la política de inclusión, posicionadas desde el derecho social a la educación y la educación desde la política de derechos.

Reconocer las representaciones y las clasificaciones que lxs docentes tienen de lxs actuales estudiantes que hoy eligen la docencia

Trabajamos sobre los datos obtenidos de las entrevistas realizadas a lxs docentes a fin de realizar una descripción de las condiciones de vida y de las subjetividades situadas. Registramos el cambio de época entre los contextos de la mayoría de lxs docentes y estudiantes. Cambiaron los modelos económicos; esto implicó cambios en el mercado laboral, la destrucción de puestos de trabajo modificación de las condiciones laborales, de la conformación de las familias, se incrementó la presencia de la figura de las Jefas de hogar, el embarazo adolescente y a la feminización del trabajo cotidiano doméstico se le sumaron las obligaciones emergentes de las políticas públicas. El sistema educativo también cambió, recorrimos estos cambios e intentamos describir sus huellas presentes en las representaciones, caracterizaciones, descripciones y clasificaciones de lxs entrevistados intentando ubicar/contextualizar sus puntos de vista.

La evidencia revela que existe por parte de lxs docentes un claro

conocimiento de los sectores sociales de los que provienen sus estudiantes. A quienes contradictoriamente otras veces se les supone portadores de ciertos conocimientos, habilidades, actitudes que en muchos casos no reconoce las características de dichas “juventudes” de su propia constitución material y simbólica (trabajadores, en su mayoría mujeres, madres y primera generación). En muchos casos, el día a día y el encuentro con ellxs en el cursado se encuentra teñido de miradas etnocéntricas o sociocéntricas, las cuales observan a sus estudiantes dejando de lado el reconocimiento de la constitución de los mismos. Se evidencia, entonces, una tensión entre lo que lxs docentes han sido como estudiantes y el/la estudiante actual.

Los etnocentrismos y contextos cambiantes tanto sociales, del mercado laboral y educativos, son una clave al momento de conocer y poder leer las clasificaciones y representaciones de lxs profesores en relación a lxs alumnos que eligen la docencia marcada, como dijimos, por trayectorias desiguales y nos indican la importancia de acciones en relación a la rotación de perspectivas referenciada en punto 2.

Identificar las prácticas y los núcleos de sentido de las distintas lógicas docente estudiantil, provenientes de las diferentes trayectorias educacionales desde lo social, familiar y escolar

La caracterización que plantean lxs docentes podríamos presentarla de la siguiente manera: La mayoría estudiantil femenina, con trabajos flexibles e inestables, atravesadas cotidianamente por la familiarización que de forma naturalizada presenta su rol, pertenecientes a estratos bajos o medio bajos, portadoras de capitales culturales alejados de lo que espera la academia. Tarea en la cual colabora el deterioro en el sistema educativo particularmente los fragmentos de los que provienen lxs estudiantes.

Lxs estudiantes van realizando una descripción de sus limitaciones /potenciadores a la hora de explicar sus recorridos por la FED. Lejos de problemas aislados, muestran una proliferación de problemas de regularidad en los estudios respecto a las responsabilidades emergentes de lo que denominamos la feminización del cuidado familiar y las construcciones familiares. Una descripción en la que reconocemos algunos núcleos problemáticos que se plantean como inconvenientes en

sus trayectorias: a) las condiciones de vida en forma de ocupación, trabajo cotidiano doméstico, hábitat, material de estudio, movilidad, etc.; b) las escuelas por las que transitaron y las diferencias en las prácticas de estudio; c) los problemas institucionales entre los cuales podemos clasificar los problemas académicos; administrativos; programas y seguimientos y la infraestructura (estos últimos ocupan un lugar relevante en las entrevistas) y finalmente el grupo de pares estudiantes que forma parte de su trayectoria limitando o potenciándola.

Sintetizando, podemos decir que transitar por distintos contextos, distintas familias, distintas políticas, realizado por estudiantes y docentes fue generando la incorporación de posibilidades y límites también diferentes. El paso de lxs estudiantes de la FED por distintos recorridos escolares, programas de terminalidad, redes de contención fue reconfigurando el “ser estudiante secundario” y “prepara un egresado” que decide ir a la universidad portadrx de ese nuevo legado. Sin embargo, pareciera que la universidad/ la facultad y sus docentes lo esperan con “el oficio de estudiante universitario” incorporado, un oficio para el que no fue preparadx. Sus condiciones de vida, su capital cultural, los esquemas de precepción y apropiación del mundo con los que están familiarizadx, difieren de los arbitrariamente esperados. Por lo tanto, desde contextos y lenguajes distintos, desde trayectorias sociales, familiares y escolares también distintas debemos detenernos a reflexionar sobre cómo reconocernos como sujetxs de este proceso de enseñanza aprendizaje conjunto.

Los cambios característicos de nuestra época producen transformaciones en los procesos de subjetivación, cambios que resulta indispensable comprender. Podemos decir que en las últimas décadas ha cambiado el suelo de la constitución subjetiva, esto es, el conjunto de prácticas materiales que producen los modos de vida se ha modificado. Esta transformación se evidencia, fundamentalmente, en los escenarios donde se desarrollan prácticas educativas, escenarios en los que aparecen también nuevas formas de malestar y de reconocimiento/desconocimiento de los y las estudiantes.

Las entrevistas también permiten dar cuenta de los cambios y transformaciones por las que han atravesado lxs estudiantes: habla del contexto, pero también de las subjetividades, profundamente imbricadas con la realidad social. Lo social y lo individual no son dos

elementos separados, sino que se instituyen como momentos de un nuevo sistema: la subjetividad. En un sentido general, González Rey (2011, p. 7) la define como la “producción psicológica de base histórico-cultural y social”, como “la forma de lo psíquico cuando pasa a ser definido desde la cultura, a través de los procesos de significación y de sentido subjetivo que se constituyen históricamente en los distintos sistemas de actividad y comunidad humanas”.

Precisar las estrategias, programas y propuestas de inclusión en la FED

Analizamos las políticas públicas y específicamente los programas de inclusión de la Universidad Nacional de Cuyo y de la Facultad de Educación desde una perspectiva de enfoque de derechos.

Se realizó un relevamiento de los programas y proyectos en el área de “inclusión” verificando la variedad de objetivos y dependencias, registrando por tanto no ser una categoría unívoca. Fuimos a la búsqueda de información a través de entrevistas a los funcionarixs de las reparticiones encargadas a fin de reconocer los “sentidos de la inclusión”; los diagnósticos específicos de los cuales partían en su implementación y el fundamento al momento de planificar estas políticas de inclusión, identificar marcos referenciales en tanto programa de beneficio a una población objetivo o puesta en práctica de políticas de ejercicio de derechos en el ámbito universitario.

Desde lxs estudiantes y docentes se analizaron a través de las entrevistas las necesidades que surgen de las características del perfil de estudiante que requiere propuestas específicas ya que lxs hijxs crecen y necesitan lugares para cuidado (no solo guarderías); lugares que no tienen en las casas para poder estudiar; para poder realizar trabajos y búsquedas en computadoras con conexión a internet. También entra en debate la propia facultad sus planes de estudios con materias que ofrecen dificultad en los primeros años al no tener antecedentes en los secundarios o CENS (Centros educativos de nivel secundario) y que sugiere que debieran revisarse la cantidad de profesores, las mesas de exámenes y su distribución que concentra las materias fuertes en pocos días, correlativas imposibles de procesar y articular por su cercanía, cantidad y cuellos de botellas en algunos años,

además de problemas de horarios, edificios, cantidad de alumnxs y seguimiento.

Reconocer la articulación entre políticas inclusivas y las necesidades de lxs estudiantes

Relevamos que los problemas de lxs estudiantes son duraderos no coyunturales por lo tanto las políticas de inclusión debieran tener esta característica. No sería esperable que tuvieran un resultado positivo políticas esporádicas e intermitentes que acompañan la precariedad, flexibilización e incertidumbre a la que están sometidxs por sus condiciones de vida. Debemos avanzar y reforzar políticas que aseguren no sólo el ingreso, sino la permanencia y egreso de lxs estudiantes y esto implica revisar las propias prácticas de docentes, estudiantes y las institucionales. Como ejemplo: registramos que para lxs estudiantes AT y con un año de demora las becas que obtuvieron alguna vez o se anotaron y luego no la obtuvieron y desde ese momento dejaron de intentar y por tanto no las reconocen como determinantes en sus recorridos. Por otro lado, señalan lo importante de encontrar grupos de pares para el estudio, así como el apoyo recibido de familias ya sea de origen o propias que sostuvieron y acompañaron su estudio. Asimismo, identifican lo importante de tener instancias previas en otras facultades que le dieron el entrenamiento necesario para decodificar textos y significados universitarios. Todo lo cual marcan pistas para registrar y profundizar generando estrategias que contemplen estas evidencias.

Creemos que la demanda de inclusión social, fruto de una sociedad profundamente desigual, requiere sin dudas de derechos reconocidos, pero también de políticas públicas que incorporen los intereses de los sectores sociales atravesados por la desigualdad.

4. Reflexiones finales y un pedido

Hemos formalizado un diagnóstico que siempre es provisorio y parcial, no obstante, sirve como punto de partida para esbozar políticas y pensar alternativas institucionales, presupuestarias, curriculares, pedagógico didácticas. Entre otras:

- Encuentros en talleres o dinámicas de conversatorios, proyección de videos, lecturas varias, paseos que permitan “reconocernos” (docentes y estudiantes) en lo material y simbólico contextual, intereses, formas de estudio e identificar pistas para el oficio del/la estudiante y del/la docente situado/a, como del futuro profesional.
- Revisión del ingreso en cuanto a contenidos y formatos cuya prioridad sea la de formar en el oficio del estudiante, revisando las concepciones de estudiantxs universitarixs esperadx (que opera a modo de arbitrario cultural y parámetro clasificatorio) junto a un diagnóstico que muestre los conocimientos, las forma de aprendizaje y estudio incorporados, las prácticas y culturas institucionales por las que transitaron y les son familiares (y hasta sus únicas formas de pensar el tránsito por las instituciones) y proponga alternativas para avanzar en los umbrales realizados también por el propio sistema educativo en el marco de las desigualdades sociales. Rotación de perspectivas, trastocar lo familiar para todxs y hacerlo “extraño” es decir objeto de estudio y acciones.
- Realización de un trabajo compartido en relación a demandas y acompañamientos de docentes y estudiantes en relación a las necesidades mutuas en el tránsito por la FED al buscar un perfil de egresadx situado en un contexto de desigualdad social y educativa. Sin naturalizar los puntos de partida objetivos y subjetivos.
- Acompañamiento y seguimiento sostenido tanto a lxs estudiantes de las carreras y a lxs profesores con diagnósticos claros, participativos y democráticos para elaborar sus planificaciones, trabajos prácticos, formatos y diseños pedagógico-didácticos y uso de las Tecnologías de la información y comunicación (TICs)
- Respecto a las becas y becarios planteamos la preocupación y alerta de no estar respondiendo totalmente al perfil particular de nuestro estudiantado. De esta manera no se estaría abordando la problemática de la inclusión desde una política de derechos, sino desde las teorías economicistas. Los proyectos y propuestas deben pensarse, elaborarse y planificarse sobre la base de diagnósticos claros y precisos acerca de las características propias de nuestrxs estudiantes.
- Revisión con la voz de todos los claustros de los planes de estudios en cuanto a contenidos, correlativas, promocionalidad, distribución de materias por año. Pensando en las claves de lectura que nos dejan alumnx y docentes en este punto que resulta crucial.

- Revisar y profundizar las asignaturas, la currícula, las estrategias pedagógico didácticas de los primeros y terceros años que resultan problemáticas en su tránsito según los datos relevados.
- Revisión de aspectos administrativos de fechas de examen turnos, tratamientos sumamente rutinizados de las notas, entre otros. Que implican salidas fáciles a problemas reiterados y que generan soluciones individuales y conductas dependientes que “facilitan el trabajo administrativo” pero su uso reiterado en el tiempo y desde distintos lugares (centro de estudiantes y oficinas institucionales) se aleja en cuanto a la formación del/la docente crítico/a y creativo/a que se enuncia en el perfil institucional.
- Necesidad de cambios de infraestructura y mobiliario que permitan las condiciones necesarias donde se puedan dar espacios de estudio para lxs alumnx que vienen de lejos y/o para quienes no dispongan de abonos para movilizarse a fomentar los grupos de estudios y lógicamente para habilitar procesos de enseñanza aprendizaje en buenas condiciones: eliminando ruidos y alteraciones compatibles con cursar en el mismo espacio físico que la primaria y el nivel inicial y eliminando la situación de tener que viajar entre las dos sedes .
- Necesidad de revisar el mapa docendi²⁶ y reforzar las dotaciones de las distintas asignaturas sobre todo las de los primeros años.

Finalmente, una aclaración y un pedido. La aclaración es que esta investigación se terminó de ejecutar el 2019, previo a la pandemia. El pedido se sostiene y profundiza con la pandemia. En el presente trabajo, hemos insistido en el registro de estudiantes ingresando en la universidad por primera generación que han transitado por distintos fragmentos, con distintas lógicas familiares e institucionales incorporadas, portando sus condiciones materiales y simbólicas. Estudiantes que llegan a la universidad que lxs recibe y supone portadores de ciertos conocimientos, habilidades, actitudes, prácticas, de un determinado oficio de ser estudiante universitario/a y que a los

²⁶ El Mapa Docendi es el Sistema de Descripción y Análisis Estructural del Estado de Dotación de las Plantas Docentes de los Espacios Curriculares correspondientes a las Carreras de Grado dependientes de las diversas Unidades Académicas de las Universidades Nacionales y está destinado a optimizar la asignación de recursos en las dotaciones docentes.

años se transformará en el oficio del/la profesional deseado.

Desde nuestra perspectiva teórica, entendemos que no debemos naturalizar la desigualdad o peor aún tratar lxs como iguales cuando se los fabrican desiguales y menos volverlos a excluir con ingresos restringidos o cupo. Entendemos que deben proponerse medidas a largo, mediano y corto plazo, pero esto exige diseñar políticas en función de diagnósticos y no siguiendo programas con financiamiento que diseñan salidas exprés, lugares comunes, de moda, sin evaluar suficientemente su pertinencia, pudiéndose transformar en salidas sin salida, por basarse en otras realidades o en otras prioridades.

El rol del Estado, de las políticas públicas sociales y de los programas y políticas que asume la universidad debe ser analizado en el marco del estado del sistema educativo y de la estructura social.

Sin visibilizar las realidades socioeducativas y sus mecanismos de reproducción sociales, económicos y simbólicos, estructurales y subjetivos, estaremos más cerca de tapar con un manto discursivo de la igualdad a quienes desde varios lugares de poder económico, político y cultural, se lxs excluye.

5. Referencias bibliográficas

- Bottinelli, L. (2014) ¿Quiénes eligen hoy la docencia? *La educación en Debate*, 21UNIPE y Le Monde Diplomatique.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C (2009). *Los herederos*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Chiroleu, A (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições* 20 (2), 141-166. <https://doi.org/10.1590/S010373072009000200010>
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social* Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

- Fernandes, F. (1975). Tendências teóricas da moderna investigação etnológica no Brasil. En *A Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios*. Vozes, 33- 83.
- Fernández, A. (15-09-2020) Alberto Fernández volvió a insistir con que el mérito no es el camino para el crecimiento. *Infobae*. <https://www.infobae.com/politica/2020/09/15/alberto-fernandez-volvio-a-referirse-a-la-coparticipacion-en-2003-intente-discutir-el-tema-y-no-nos-fue-bien/>
- Forteza Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 127-144
- García de Fanelli, A, (2014) Inclusión social en la educación superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. *Páginas de Educación*, 7(2),124-151. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682014000200007&lng=es&tlng=es.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI.
- González Rey, F. (2011). *El sujeto y la subjetividad en la psicología social. Un enfoque histórico cultural*. Noveduc.
- Grimson, A., Merenson, S. y Noel, G. (2012). *Antropología Ahora*. Siglo XXI.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires. IIPE UNESCO.
- Martinis, P. y Redondo, P. (Comps) (2006). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Editorial del Estante.
- Pautassi, L. (2010). *Perspectiva de derechos, políticas públicas e inclusión social. Debates actuales en la Argentina*. Biblos.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Manantial.
- UNESCO (2008) Conferencia internacional de educación. *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra.
- Vommaro, P (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina*. CLACSO y Grupo editor Universitario.

Validar un texto académico de Geometría en la Educación Universitaria²⁷

María Luisa Porcar Gómez
Ana María Repetto
Gabriela Silvina Mattiello

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo general producir y validar el texto denominado Enseñanza de la Geometría, como material de estudio para el alumno universitario de formación docente e incorporar las tics como herramienta didáctica para su enseñanza. El texto académico, objeto de análisis se focaliza en la enseñanza de la Geometría y su valoración se encuadra en un marco teórico de referencia, propio de la Didáctica de la Matemática. La investigación se fundamenta en la Teoría del Enfoque Ontosemiótico de la Cognición e Instrucción Matemática (EOS) (Godino et al., 2007) y la Idoneidad Didáctica (Godino et al., 2013). La investigación se orienta en la búsqueda de un modelo de referencia sustentado en dichos marcos teóricos con el objeto de propiciar criterios de validación del texto académico elaborado y mediado pedagógicamente en la investigación anterior. El modelo surge a partir de la adecuación de componentes e indicadores de Idoneidad Didáctica (EOS). La investigación se realiza siguiendo un enfoque cualitativo y el producto es un nuevo texto validado. El mismo está sustentado en el modelo seguido.

Palabras clave: *Validación- Geometría- Enfoque Ontosemiótico, Idoneidad Didáctica.*

²⁷ La producción de textos académicos para la enseñanza de la Geometría desde un marco de la Didáctica de la Matemática. 2016-2018. Proyectos SIIP TIPO 1-2. Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Educación. Director: Dra. María Luisa Porcar Gómez. Co Director: Mgter. Ana M Repetto. Miembros del equipo de investigación: Mgter. Cristina Gutiérrez, Prof. Gabriela Silvina Mattiello, Prof. Andrés Ferez, Andrés; Mgter. Alicia Noemí Fayó,; Prof. Egidio Clavijo Gañan,

1. Introducción

La valoración de la Didáctica de la Matemática como disciplina didáctica ha adquirido una necesidad de consolidación, sobre todo en las instituciones de formación docente universitarias. Actualmente existen posiciones encontradas respecto a la investigación científica que se desarrolla en el ámbito académico y su aplicación concreta en el Aula de Matemática. Esta situación contribuye a generar confusión entre los trayectos de investigación y los marcos teóricos de la Didáctica de la Matemática que están disponibles. Se cree que estas son características propias de una disciplina emergente y por ende aparece la necesidad de abordar la problemática como espacio curricular de la investigación.

El primer paso se encuadra en la planificación y aborda su desarrollo desde un marco teórico apropiado. Los investigadores y docentes responsables del espacio curricular Didáctica de la Matemática I parten del material escrito y mediado pedagógicamente, cuyo destinatario es el estudiante de formación docente, de la carrera Profesorado Universitario en Educación Primaria de la Facultad de Educación (UNCuyo). Al producirlo se tienen en cuenta todos los tópicos de la planificación correspondiente. Sin embargo, se cree que, pese al esfuerzo, aún no está delimitada y especificada por completo su justificación teórica desde un marco propio de la Didáctica de la Matemática.

Surge así el propósito de la investigación: validar cualitativamente el material producido a la luz de uno de los marcos teóricos que fundamentan la Teoría de la Educación Matemática con la finalidad de reescribir, reconstruir, redefinir y consolidar la producción realizada anteriormente. Por este motivo se hace necesario justificar los contenidos teóricos y prácticos de un nuevo texto en relación con algunos de los principales fundamentos teóricos de los programas de investigación vigentes en el mundo académico.

Se toma como punto de partida la Teoría del Enfoque Ontosemiótico de la Cognición e Instrucción Matemática (EOS) (Godino et al., 2007) y dentro de la misma se consideraron los criterios de idoneidad didáctica. El foco de atención en este estudio está centrado en la enseñanza, a partir de la cual se considera el vínculo que se establece entre los componentes del sistema didáctico: alumno, saber y docente. Este modelo teórico también permite su vinculación con otro aspecto: las

emociones.

Para Font (2006) se conciben las teorías, en este caso didácticas, como instrumentos que permiten definir problemas de investigación. A partir de la definición de nuestro problema de investigación, el siguiente paso es buscar la estrategia metodológica adecuada que permita una aproximación a la concreción de nuestro objetivo. Este abordaje teórico y metodológico necesita de distintos niveles de análisis en diversas dimensiones, las cuales están vinculadas al proceso de enseñanza y aprendizaje de la Geometría. Las nociones teóricas deben completarse con la adecuación de los indicadores de idoneidad, definidos en el EOS, los cuales son tomados como modelo referente para analizar el texto producido y validarlo.

Los objetivos generales son: producir y validar el texto: Enseñanza de la Geometría, como material de estudio para el estudiante universitario de formación docente e incorporar las TICS como herramienta didáctica para la enseñanza de la Geometría. Entre los objetivos específicos se mencionan: abordar la validación del material producido mediante el empleo de las herramientas conceptuales aportadas por el EOS; analizar la potencialidad del uso de software específico para trabajar en Geometría como herramienta didáctica para la construcción del conocimiento y adecuar criterios de idoneidad didáctica que permitan valorar la idoneidad/eficacia del material producido con anterioridad.

El supuesto de partida consiste en considerar que la validación de textos académicos, sustentados desde el marco de la Teoría del Enfoque Ontosemiótico de la Cognición e Instrucción Matemática (EOS), permite valorar el material escrito como documento científico y ser utilizado como material de estudio de Geometría en la formación docente universitaria.

La investigación sigue un paradigma o enfoque metodológico humanístico-interpretativo o cualitativo. Su método se basa en el estudio de caso (caso único). Contiene objetivos bien definidos y la hipótesis es de tipo exploratoria. Los sujetos (población y muestra) obedecen a criterios estructurales, no estadísticos. Es intencional. Se tienen en cuenta las variables que aporta el modelo teórico y que tienen influencia en este estudio. La técnica o instrumento de recogida de datos es el análisis de documentos. El análisis de los datos se realiza a través de la categorización de la información obtenida (Pantoja, 2005).

Como síntesis de los resultados más importantes se detecta (en forma general) en el material producido previamente y analizado a través de las teorías seleccionadas, la presencia o ausencia de indicadores en correspondencia con los componentes de los criterios de idoneidad didáctica. En forma particular, en primer lugar, desde el criterio de idoneidad epistémica se observa que no hay evidencia de relación entre el texto escrito y el Documento Curricular Provincial (DCP); en segundo lugar, desde la idoneidad cognitiva se evidencia la falta de proximidad entre las actividades propuestas por el material y los saberes previos de los estudiantes (escasa formación previa en Geometría); en tercer lugar, se registra un conflicto de tipo epistémico en relación con el criterio de idoneidad interaccional, pues existe una disparidad (falla de comunicación) entre las actividades propuestas por el equipo docente y su relación con la posibilidad de que el futuro docente las transponga en el aula de educación primaria; en cuarto lugar, existen fallas en cuanto a los criterios de idoneidad mediacional, pues no hay presencia de recursos materiales que favorezcan el desarrollo de la creatividad en los estudiantes; en quinto lugar, se observa una escasa o casi nula presencia del criterio de idoneidad emocional, pues los estudiantes no vivencian el Sentipensar (Torre y Moraes, 2005) en los procesos de estudio y por último se evidencia una escasa presencia del criterio de idoneidad ecológica justificada por la carencia de propuestas que permitan la construcción de contenidos de Geometría vinculándolos a las diferentes áreas de expresión, tales como Educación Física, Plástica y Música.

De los resultados obtenidos, se concluye que la reescritura del nuevo material de trabajo debe reunir características propias de un material interesante, creativo, idóneo, lúdico, articulado, relacionado, espiralado que sirva realmente de herramienta al futuro docente. Los indicadores analizados, se reagrupan de acuerdo a un criterio de clasificación propuesto por el equipo de investigación, a los efectos de producir una mejor interpretación y reelaboración del texto original.

2. Encuadre o marco teórico: síntesis del marco desarrollado en la investigación

En este apartado se exponen algunos aspectos principales del marco teórico seleccionado, con el propósito de caracterizarlo. Ellos son: Enfoque ontosemiótico del conocimiento y la instrucción Matemática (EOS) de Godino et al. (2007) y la Teoría de la Configuraciones Didácticas,

desarrollada por Godino, Contreras y Font (2006).

En el primer caso, Godino y sus colaboradores plantean un modelo teórico que pretende articular las facetas semiótica, epistemológica, antropológica y psicológica implicadas en la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática. Este modelo denominado Enfoque Ontosemiótico de la Cognición e Instrucción Matemática, proporciona herramientas conceptuales y metodológicas para plantear y abordar problemas de investigación en Didáctica de la Matemática.

En las prácticas matemáticas, miradas desde una perspectiva práctica-realista, se atribuye un papel central a la práctica matemática como toda actuación realizada por alguien para resolver problemas matemáticos, comunicar la solución y validarla a otros contextos.

En cuanto al análisis de los significados institucionales de un objeto matemático, interesa destacar cuatro tipos de significados diferentes: significado de referencia, pretendido, implementado y evaluado. En el significado institucional de referencia el docente planifica un proceso de instrucción sobre un objeto matemático, acude a los textos matemáticos y a su propia experiencia y con ello construye un sistema de prácticas sobre el cual selecciona, ordena y delimita lo que va a proponer a sus alumnos. El significado institucional pretendido es un sistema de prácticas que se planifican sobre un objeto matemático para un proceso instruccional. En el significado implementado en nuestra investigación se pusieron en juego un sistema de prácticas que efectivamente tienen lugar en la clase de Matemática.

La Teoría de las Configuraciones Didácticas desarrollada por (Godino et al. 2006), modeliza la enseñanza y el aprendizaje de un contenido matemático como un proceso estocástico multidimensional compuesto por seis subprocesos: epistémico, docente, discente, mediacional, cognitivo y emocional, con sus trayectorias respectivas y estados potenciales. Como unidad de análisis didáctico se propone la configuración didáctica, constituida por las interacciones profesor-alumno a propósito de un objeto matemático, en donde el proceso de instrucción se desarrolla en un tiempo dado mediante una secuencia de configuraciones didácticas.

2.1 Idoneidad didáctica

El docente que diseña y pone en funcionamiento procesos destinados a

la enseñanza y el aprendizaje, de cualquier área del conocimiento, sabe que esta es una labor que merece ser analizada, revisada, reciclada y modificada continuamente.

Generalmente, una de las principales miradas ha estado puesta en estudios sobre los intereses de los docentes en cuanto a sus concepciones, creencias y la forma en que llevan a cabo su tarea frente a los alumnos. Es decir, se ha focalizado la investigación didáctica en ejes centrales como los aspectos cognitivos del aprendizaje o las dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre otros.

En este trabajo, se implementa la noción de Idoneidad Didáctica (Godino et al. 2007) como criterio sistémico que permite orientar la evaluación, descripción, análisis y valoración de procesos de enseñanza y aprendizaje del texto (escrito) en el ámbito universitario de formación docente.

2.1.1 Puntualizaciones sobre la Idoneidad

Las ideas previas hacen reflexionar sobre la imposibilidad de manejar recetas que indiquen cómo enseñar, pero al mismo tiempo, permiten saber que cualquier docente con una cierta experticia en cuestiones didácticas, puede ser capaz de tomar ciertas decisiones por sobre otras, que favorecen la implementación de algunas interacciones en el aula.

Es oportuno señalar que la ingeniería didáctica (Artigue, 1989) surge como contribución a la puesta en marcha de procesos de enseñanza y aprendizaje. Se convierte así en una bisagra que permite articular las investigaciones didácticas con las efectivas necesidades de acción.

Esta teoría permite considerar cuestiones vinculadas al diseño, implementación y evaluación de intervenciones que van acompañadas de una serie de decisiones a tomar respecto de la elección o creación de teorías instruccionales, concebidas como herramientas que ayudan a caracterizar las intervenciones en el aula, explicar cómo y por qué ocurren ciertas situaciones y cuáles son las acciones que se pueden implementar para producir cambios significativos.

Al respecto, Godino et al. (2006) acerca la noción de Idoneidad Didáctica entendida como una herramienta que es de utilidad para diagramar una especie de andamiaje, el cual permite moverse desde una amplia perspectiva. Así es posible estrechar lazos entre una didáctica descriptiva y una didáctica normatizada o técnica.

Este punto de partida lleva a tomar una decisión en cuanto al marco teórico de referencia sobre el cual se pueden asentar los supuestos y conjeturas. Se privilegia el Enfoque Ontosemiótico de la Cognición e Instrucción Matemática (EOS). La noción de idoneidad tiene como propósito mostrar el contraste que se establece entre una propuesta didáctica potencial con una propuesta efectivizada en el aula. Por lo tanto, estudiar la idoneidad supone rever y reformular (en términos ontosemióticos) los instrumentos de contraste de un análisis previo (a priori) con un análisis posterior (a posteriori) propuesto en la metodología de la ingeniería didáctica (Artigue, 1989).

El EOS, como herramienta de análisis, y dentro del mismo la Idoneidad Didáctica, propone una serie de criterios a partir de los cuales es posible analizar la idoneidad global de un proceso de estudio.

Surge así, la Idoneidad Didáctica con la forma de criterio sistémico de pertinencia, entendiendo la pertinencia como la adecuación a la planificación de enseñanza propuesta, que permite indagar acerca de la complejidad de factores que intervienen en el diseño, desarrollo y evaluación de cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje, en diversas áreas del conocimiento.

La idoneidad didáctica se articula con otras idoneidades entre las que se menciona: idoneidad epistémica, cognitiva, mediacional, emocional, interaccional y ecológica.

Las distintas idoneidades que se ponen en juego en un proceso de enseñanza-aprendizaje interactúan entre sí, lo cual da una muestra de la complejidad de estos procesos. Por ello, es usual que pueda desarrollarse una idoneidad alta en un aspecto, pues los estudiantes están preparados para ello, y una idoneidad media o baja en otros aspectos, pues el docente colabora con sus intervenciones permanentemente para que se equilibren todos los elementos.

Los criterios de idoneidad seleccionados para articular fueron:

- Idoneidad epistémica: está representada por la adaptación que se establece entre los significados institucionales propuestos (seleccionados) con otros significados tomados como referencia.
- Idoneidad cognitiva: expresa el grado de proximidad entre los significados institucionales propuestos y los saberes previos de los

alumnos. Dicho de otra manera, esta idoneidad muestra en qué medida los significados propuestos están en la zona de desarrollo potencial (Vygotsky, 1934) de los alumnos, así como la proximidad entre los significados propios de los alumnos y los significados propuestos desde la institución.

- **Idoneidad interaccional:** permite establecer en qué grado las configuraciones y trayectorias didácticas muestran posibles conflictos semióticos potenciales y de qué manera es posible resolverlos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante un acuerdo de significados (haciendo uso de los recursos materiales y el tiempo disponible).
- **Idoneidad mediacional:** alude al uso de recursos materiales y temporales y al grado de disponibilidad de estos, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. La idoneidad mediacional será alta, si el tiempo planificado en función de la tarea asignada responde satisfactoriamente a los objetivos propuestos por el docente.
- **Idoneidad emocional:** establece el grado en que el alumno se siente implicado, motivado e interesado en el proceso de estudio propuesto por el docente. La idoneidad emocional será alta en la medida en que el estudiante esté y se mantenga motivado en la participación activa. Para ello es necesario crear un ambiente de trabajo adecuado en el que se tengan en cuenta no solo los aspectos cognitivos de los alumnos sino además sus afectos, intereses particulares y sus sentimientos.
- **Idoneidad ecológica:** muestra el grado de adaptación del proceso de enseñanza y aprendizaje propuesto por el docente en correspondencia con el proyecto institucional. Se analizan variables como las condiciones del entorno social-profesional, las propuestas curriculares, las vinculaciones con otras áreas (transdisciplinariedad) y con la propia (interdisciplinariedad).

A partir de lo visto, se dice que la idoneidad didáctica surge como un constructo multidimensional que es aplicable a los procesos de enseñanza y aprendizaje de cualquier área de conocimiento. Hablamos de multidimensionalidad, pues se está teniendo en cuenta seis clases diferentes de idoneidades, mediante las cuales se propone abordar de manera integral la complejidad de los factores que intervienen en el diseño, desarrollo y evaluación de cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje.

La idoneidad didáctica se constituye de esta manera en una herramienta que resulta de gran utilidad para mejorar la calidad de las propuestas de enseñanza, en el ámbito de la formación de docentes. Al mismo tiempo, colabora en la elaboración y acuerdo de criterios que sirven para analizar la propia práctica docente.

3. Metodología

Como se menciona en la Introducción, esta investigación sigue un paradigma o enfoque metodológico humanístico-interpretativo o cualitativo. Su método se basa en el estudio de caso (caso único). El análisis de los datos se realiza a través de la categorización de la información obtenida del texto escrito previamente. La descripción de los pasos seguidos en el aspecto metodológicos se detalla en el apartado siguiente correspondiente a resultados.

4. Resultados: explicitación de los principales resultados obtenidos

Los resultados obtenidos se sintetizan por medio de tres ejes organizativos. Comenzamos con los dos primeros:

Eje 1: Marco teórico de la investigación que sustenta la validación del texto producido²⁸.

Eje 2: Adaptación, ampliación y definición de componentes e indicadores de Idoneidad Didáctica propuestos por Godino et al. (2007).

Los resultados obtenidos, que se evidencian en la Tabla1, se constituyen en columna vertebral que permite validar el material escrito. El modelo teórico EOS, se toma y flexibiliza para crear, componentes e indicadores de idoneidad específicos para este contexto de trabajo de investigación.

²⁸ 2. Encuadre o marco teórico: síntesis del marco desarrollado en la investigación.

Tabla 1

COMPONENTES	INDICADORES EN CADA UNIDAD DEL TEXTO (CAPÍTULO)
Ejercicio, problemas de aplicación y situaciones problemáticas escolarizadas	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar situaciones con diferente nivel de complejidad que requieren el desarrollo de habilidades diversas. - Desarrollar competencias cognitivas. -Identificar la presencia de situaciones-problema, ejercicios y problemas escolares. -Identificar situaciones-problema, explícitas o implícitas en el texto. -Identificar el contenido conceptual (conceptualización) - Evaluar la presencia de la conceptualización (qué) aunque sea implícita.
Situaciones problemáticas-proyectos de investigación	<ul style="list-style-type: none"> -El alumno adquiere un procedimiento heurístico que le permite avanzar en la resolución del problema: identifica y organiza datos, elige y pone en acción procedimientos adecuados, si es que pretende llegar a soluciones pertinentes y verificables; descubre nueva información apoyándose en datos que ya tiene en su memoria; advierte, comprende y define los problemas; propone conjeturas e hipótesis; obtiene generalizaciones; construye demostraciones; obtiene modelos. -Identificar la presencia de situaciones-problema, ejercicios y problemas

	<p>escolares.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identificar situaciones-problema, explícitas o implícitas en el texto. -Identificar el contenido conceptual (conceptualización). - Evaluar la presencia de la conceptualización (qué) aunque sea implícita.
Situaciones problema para resolver con TIC	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar situaciones-problema, explícitas o implícitas en el texto. -Identificar el contenido conceptual (conceptualización) con el uso de TIC. - Evaluar la presencia de la conceptualización (qué) aunque sea implícita, con el uso de TIC.
Lenguajes	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer el uso de diferentes modos de expresión matemática (verbal, gráfica, simbólica), traducciones y conversiones entre las mismas. - Adecuar el nivel del lenguaje a un futuro docente o docente en ejercicio. -Proponer situaciones de expresiones matemáticas y sus interpretaciones: codificación y decodificaciones.
Reglas (Definiciones, proposiciones, procedimientos)	<ul style="list-style-type: none"> -Nivel 1: usar las definiciones en las trasposiciones didácticas. Se mantiene el rigor matemático que exige el nivel de formación del profesorado docente. -Nivel 2: proponer situaciones donde los estudiantes tengan que generar o negociar definiciones, proposiciones o

	procedimientos para el aula de matemática del nivel primario.
Argumentos	<ul style="list-style-type: none"> -Incluir explicaciones, comprobaciones y demostraciones adecuadas al nivel educativo al que se dirigen. -Promover situaciones donde el estudiante tiene que argumentar. -Proponer espacio para generar argumentos lógicos y/o argumentos convincentes.
Relaciones	<ul style="list-style-type: none"> -Evaluar si el material escrito se corresponde con una propuesta educativa espiralada. -Evaluar la evidencia que el material escrito responde a una teoría y práctica relacionada. -Identificar la presencia de técnicas creativas: torbellino de ideas, analogía inusual, técnica de la pregunta, etc.

Los criterios de idoneidad didáctica a aplicar en el texto se complementan con la postura del Sentipensar (Torre et al. 2006). En relación con el sentir, se busca:

Tabla 2

COMPONENTES	INDICADORES EN CADA UNIDAD DEL TEXTO (CAPÍTULO)
Sentir	-Identificar la presencia de metáforas de acompañamiento, historias, mensajes de confianza hacia el que estudia, frases.

En relación con el pensar, se agregan componentes e indicadores

sustentados con la postura de Sternberg (1981) en relación con la clasificación de razonamientos. Según este autor, existen tres tipos de razonamientos: analítico, creativo y práctico.

Tabla 3

COMPONENTES	INDICADORES EN CADA UNIDAD DEL TEXTO (CAPÍTULO)
Razonamiento tripartito de Sternberg	<p>Analizar si se propician acciones para cada tipo de razonamiento:</p> <p>-Analítico: analizar, juzgar, evaluar, comparar, contrastar, examinar.</p> <p>-Creativo: crear, descubrir, producir, imaginar, suponer.</p> <p>-Práctico: practicar, utilizar, aplicar, realizar.</p>

4.1 Valoración cualitativa sobre el texto producido

Los componentes e indicadores especificados en la tabla anterior, permiten validar el texto escrito, sometiéndolo al escrutinio de los mismos. El modelo teórico creado, es aplicado al texto original y permite descubrir la presencia o no, de los indicadores considerados.

Como resultado de este trabajo, se realiza una agrupación de acuerdo a un criterio de clasificación propuesto por el equipo de investigación, a los efectos de producir una mejor interpretación y reelaboración del texto original.

-Desde el punto de vista conceptual se detecta:

- Repetición de contenidos en diferentes unidades.
- En la mayoría de los casos se observa la falta del uso de argumentos lógicos matemáticos.
- No se evidencia la relación entre la práctica y el

Documento Curricular Provincial (DCP) identificando situaciones-problema en la organización curricular y sistema espiralado de presentación de los núcleos temáticos.

-Desde el punto de vista metodológico se detecta:

- En general, las actividades propuestas han sido pensadas para aplicar en el aula, pero no se explicita la edad o ciclo del alumno al que pueden ser llevadas al aula de Matemática en el nivel primario.
- No se ha explicitado qué, cuáles y cómo podrían ser utilizadas las actividades propuestas en el contexto del aula.

-Desde el punto de vista de la creatividad se detecta:

- Escasa actividades de juego, cuentos, etc.
- Falta el uso de metáforas.
- Falta aplicación de técnicas de creatividad.
- No hay presencia del Sentipensar como metodología de trabajo.
- Las propuestas de actividades lúdicas no están señaladas como tal, por lo tanto el alumno no puede hacer una futura transferencia.
- No hay actividades en donde intervenga el cuerpo y la corporalidad.
- No hay actividades de plegado.
- Carencia de propuestas que permitan la construcción de contenidos de geometría vinculándolos a las diferentes áreas de expresión, tales como Educación Física, Plástica y Música.

-Desde el punto de vista del uso de tic se detecta:

- Escasa presencia del uso de tic en el aula.

A partir de la tabla de indicadores de idoneidad, con los correspondientes Componentes e Indicadores, se confecciona una tabla de validación del

texto, a la cual se le agrega una nueva columna que permite identificar la presencia o no de cada uno de los indicadores, por unidad de contenidos.

En relación con el tercer eje organizativo concluimos:

Eje 3: Análisis de la factibilidad de uso de un software específico de Geometría como herramienta didáctica para la construcción del conocimiento.

Para trabajar en Geometría, se analiza la potencialidad de uso de un software de Geometría dinámica. Para lograrlo, se debe contar con una notebook, computadora o para un uso muy simple, una tableta con conexión a Internet, en los cuales se incorpora un software libre que en el caso de la investigación es Cabri Express (cuaderno de uso interactivo).

Se selecciona este software, pues ha sido diseñado por expertos en Didáctica de la Matemática, matemáticos, ingenieros informáticos, ergónomos, etc. Desde la década del ochenta, han creado diferentes versiones útiles para trabajar en dos (Cabri II plus) y tres dimensiones (Cabri 3D). El software convierte la pantalla de la computadora en un cuaderno interactivo (ante las acciones de los alumnos, hay respuestas del ordenador).

El nuevo Cabri fue diseñado para trabajar desde el Nivel Inicial. El maestro puede preparar las actividades comenzando con elementos simples. Le otorga al docente activo, la oportunidad de crear en la pantalla situaciones novedosas que convierten a la computadora en un recurso útil para el aprendizaje de la Matemática.

Con el nuevo Cabri se pueden hacer construcciones de figuras, considerar desarrollos de cuerpos en el plano y convertirlos luego, en representaciones de dimensión tres, representar funciones, utilizar expresiones lógicas que reconozcan las repuestas correctas de las que no lo son.

Numerosas investigaciones se realizaron sobre la importancia de la implementación de este recurso y todas confluyen a la misma idea. Bien aplicado, produce un acrecentamiento en el aprendizaje matemático de los alumnos. Por una parte, el interés que despierta, por sí solo constituye una ganancia para el maestro o profesor. Por otra parte, el

maestro al diseñar el trabajo y contar con la aparición de ayudas en la misma pantalla le provee herramientas para atender la diversidad en los niños.

Las tecnologías agregan a lo descrito un recurso a través del cual se pueden atender los diferentes estadios comentados por las teorías de variados autores. Independientemente del enfoque que se tome en cuenta, el software permite atender la visión del niño en el espacio que lo circunda. Es así como el maestro puede mostrar figuras en 3D o en 2D en el mismo entorno.

5. Conclusión

El producto final de esta investigación es la producción de un texto original que surge de la síntesis de los resultados obtenidos, según los objetivos propuestos. Este producto obtenido se ha denominado por sus características “Enseñanza de la geometría en el aula de educación primaria”.

Se detecta al finalizar el trabajo, un objetivo implícito en esta investigación. El mismo se puede enunciar como: reelaboración del material validado. Se cree necesario producir este nuevo material con el propósito de incorporar actividades novedosas, creativas, lúdicas, etc. que completan y enriquecen el texto anterior, teniendo en cuenta el marco teórico utilizado como soporte de su validación.

Por lo tanto, el resultado de la validación del primer texto escrito (Objetivo General) es el producto que se convierte en otro libro destinado a la enseñanza de la Geometría para la educación primaria. En este nuevo material se incluyen actividades que responden a las carencias detectadas, analizadas y plasmadas en este artículo incorporando las tics como herramienta didáctica para la enseñanza de la Geometría.

Referencias bibliográficas

Artigue, M. et. al. (1989). *Procédures différentielles dans les enseignements de mathématiques et de physique au niveau du premier cycle universitaire* (Rapport de recherche). IREM Paris VII.

- Godino, J. D. (2014). Indicadores de la idoneidad didáctica de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 8 (11), 111-132.
- Godino, J., Batanero, C., Rivas, H., y Arteaga, P. (2013). Componentes e indicadores de idoneidad de programas de formación de profesores en didáctica de las matemáticas. *Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 8(1), 46-74. <http://dx.doi.org/10.5007/1981-1322.2013v8n1p46>.
- Godino, J. D., Batanero, C. y Font, V. (2007). The ontosemiotic approach to research in mathematics education. *ZDM. The International Journal on Mathematics Education*, 39 (1-2), 127-135.
- Godino, J. D., Contreras, A. y Font, V. (2006). Análisis de procesos de instrucción basado en el enfoque ontológico-semiótico de la cognición matemática. *Recherches en Didactiques des Mathematiques*, 26 (1), 39-88
- Pantoja, A. (2005). *Orientación y tutoría en el Sistema educativo. Programa de doctorado en Gestión y Planificación para la calidad de la educación en la sociedad del siglo XXI* [Cd-rom inédito y Material policopiado]. Mendoza (Argentina).
- Torre, S. y Moraes, M., (2005). *Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Aljibe.
- Sternberg, R. (1981). Intelligence and nonentrenchment. *Journal of Educational Psychology*, 73, 1-16. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.73.1.1>.
- Vigotsky, L. (1934, 1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Las instituciones educativas frente a vulneraciones de derechos de niños, niñas y adolescentes. Detección y modos de abordaje²⁹

Gabriela Griffouliere

Claudia Zozaya

Resumen

El presente artículo surge a partir del desarrollo de una investigación que se planteó como problema: ¿Qué conocimientos poseen y qué acciones implementan docentes y directivos ante situaciones emergentes, relacionadas con vulneraciones de derechos, respecto del Paradigma de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes? El trabajo de campo se llevó a cabo en instituciones educativas de niveles primario e inicial de la provincia de Mendoza (Argentina), tomando como muestra docentes (se encuestaron 120 docentes) y directivos y trabajando con una metodología descriptiva-interpretativa que respondió a un enfoque cualitativo-interpretativo-crítico. Los resultados a las que se arribaron evidenciaron un amplio panorama de esas situaciones emergentes que se suceden en las instituciones educativas y se logró aproximar al nivel de conocimiento que poseen los docentes y directivos respecto de su función y las acciones necesarias, que se realizan o se omiten, para la restitución de derechos, logrando identificar algunas causas ante situaciones de inacción o acciones que no se corresponden a los marcos legales vigentes.

Palabras clave: *Infancias- Vulneración de derechos- Instituciones educativas*

²⁹ Proyecto "Paradigma de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes: conocimiento y accionar ante emergentes en instituciones educativas de la provincia de Mendoza. *Directora:* Claudia E. Zozaya. *Co-directora:* María Gabriela Griffouliere. *Investigadores:* Carolina Agüero, Fernanda Apaza, Silvina Bascuñán, Leandro Casari, Celeste Daher y Valeria Malvezzi.

Introducción

En el año 2019 se cumplieron 30 años de la sanción de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, marco que plasmó los planteos del Paradigma de Protección Integral de los Derechos de niños niñas y adolescentes. Esto implicó, respecto a las infancias, un cambio paradigmático: el abandono de la concepción y tratamiento de las infancias como objeto de tutelaje y el fortalecimiento de la perspectiva del niño, la niña y el adolescente (NNYA) como sujeto de derechos.

Este paradigma deja implicancias legales que se ponen en juego en la vinculación con la infancia, relación que es ineludible en cada situación educativa. De allí la importancia de abordar el ejercicio profesional de los docentes, en el escenario institucional, con el interés de obtener y aportar conocimientos. En particular, observar las prácticas docentes y los procesos de gestión, a partir de categorías de análisis, propicia procesos de reflexión necesarios en el marco de un nuevo paradigma y en el tratamiento de las situaciones emergentes que se dan dentro de las instituciones educativas.

En este trabajo se pretende volcar algunos resultados arribados en relación a los conocimientos y acciones que se llevan adelante en las instituciones educativas de nivel primario e inicial frente a situaciones de vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes.

Concepción y tratamiento de las infancias desde el nuevo paradigma

El niño como sujeto de derecho y el interés superior del niño, niña o adolescente son incorporados en la Convención de los Derechos del Niño, ratificado en nuestra Constitución Nacional en la reforma de 1994, y luego plasmados, en Argentina, en la Ley Nacional 26061/05 de Protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Sobre estos principios claves que atraviesan dicha ley se asienta la visión de la niñez y las necesarias acciones vinculadas a la protección de sus derechos:

La infancia como categoría social de la modernidad ha sido construida y consolidada histórica y culturalmente desde una visión adultocéntrica,

que ha dado lugar a diferentes imágenes sobre la infancia, pasando por la imagen del pequeño hombre, el niño inocente, obediente y dependiente del adulto, el menor, el niño como objeto de cuidado y protección, hasta llegar a la actual concepción del niño y la niña como sujetos de derechos; perspectivas sobre las cuales se inscribe toda una serie de prácticas pedagógicas, sociales y jurídicas que buscan establecer distintas formas de relación con la infancia. (Avellaneda, 2015, p.100)

Este cambio en la concepción del niño implica un reajuste en las acciones que deben llevar a cabo agentes e instituciones para la protección de sus derechos. A pesar del cambio de concepción en el marco legal, se advierte que no siempre las acciones que se llevan a cabo en las instituciones educativas son consecuentes con el Paradigma de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes.

Da cuenta de ello, las noticias sobre la omisión de acciones de profesionales de la educación que sostuvo por años delitos ocultos contra las infancias y que dieron como resultado aberrantes consecuencias. En Mendoza, el conocido “Caso Próvolo”, caso de denuncias de abuso sexual infantil (ASI) intrainstitucional, es un claro ejemplo de ello (Los Andes, 31 de agosto de 2019)³⁰.

Solo el conocimiento por parte de los distintos actores institucionales y la voluntad de cumplimiento pueden generar las acciones necesarias para la real protección de derechos de la infancia. Muchos niños, niñas y adolescentes darán cuenta en las instituciones educativas de situaciones de abuso, maltrato, abandono y tantas otras que, probablemente, vivirán en la propia escuela. Por ello parece importante analizar si docentes y directivos pueden identificar indicadores específicos e inespecíficos de estas situaciones de vulneración de derechos y, de identificarlos, si saben y efectivamente dan respuestas apropiadas ante ellos.

Poner en evidencia el conocimiento/desconocimiento que existe en

³⁰ En la nota del diario Los Andes sobre este caso de ASI en una institución educativa para infancias con discapacidad auditiva y con trastornos del lenguaje, de gestión privada, mixta y de jornada completa opcional “Más de 20 niños, niñas y adolescentes sordos que estudiaban y dormían en el instituto religioso Antonio Próvolo (Luján) denunciaron a partir de fines de noviembre de 2016 haber sido abusados, corrompidos y maltratados por las autoridades religiosas del instituto, y también por personal administrativo. **Violaciones**, tocamientos, golpes y amenazas son algunas de las aberraciones que más se han oído en el primero de los juicios por los abusos, que comenzó el 5 de agosto...” Varios indicadores y denuncias omitidas han sido relatadas durante el juicio: “Las autoridades del instituto -siempre de acuerdo en lo que han coincidido varios padres- tenían sus mecanismos para “zafar” de las acusaciones.”

docentes y equipos directivos, o dichas representaciones, es un paso fundamental hacia la generación de conciencia de la necesidad de capacitación, de intervención, de ser y dar voz a aquellos destinatarios de su práctica educativa.

En vistas a que la respuesta ante la emergencia deje de ser un espacio eximido de reflexión y que el Paradigma de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes comiencen a sustentar las decisiones educativas, emerge como clave poder reflexionar sobre el conocimiento de los distintos actores institucionales, tanto en términos de concepción de la infancia, derechos y poder como indagar en el tratamiento (vinculados a los protocolos actuales) ante situaciones de vulneración de los mismos.

El cambio en relación con la concepción de las infancias, y en relación a esto, la clave incorporación de nuevos derechos que, en general, en la práctica cotidiana, no eran y aun no son contemplados como tales, no pudiéndose hacerse efectivos, evidencian la necesidad de ahondar en el tema y capacitar para que la letra de las normas no sea letra muerta. Para actuar, necesariamente hay que conocer no solo los protocolos de acción sino esos derechos que el Estado debe proteger.

Muchos niños, niñas y adolescentes darán cuenta en las instituciones educativas de situaciones de abuso, maltrato, abandono y tantas otras que, probablemente, vivirán en la propia escuela. Y acá cabe preguntarse si docentes y directivos de estas instituciones pueden identificar indicadores de estas situaciones de vulneración de derechos y, de identificarlos, si saben y efectivamente dan respuestas apropiadas ante ellos.

Responsabilidades de los actores institucionales en el marco del nuevo paradigma

La responsabilidad del docente se basa en varios marcos jurídicos que la delimitan, principalmente el nuevo Código Civil y Comercial, Código Penal y el Estatuto del Docente (en el caso de Mendoza), que es una ley provincial que regula la conducta de todo el que trabaja como docente y su escalafón (directivos, supervisores, etc.) y lo establecido respecto a protección de derechos de NNYA en la Ley Nacional 26061, de Protección integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Además, la

provincia de Mendoza cuenta desde agosto de 2018 con la ley 9054/18 “Ley de Protección al Docente”, que reconoce al profesional de la educación como un sujeto de protección y defensa, poniendo siempre en términos prioritarios la obligación que tienen de denunciar todos los hechos o sospechas de abuso y/o maltrato de sus alumnos. El espíritu de esta ley es resguardar al docente favoreciendo así denuncias, con medidas específicas para evitar la identificación fácil como denunciante y, además, brindarle herramientas, asistencia y acompañamiento a los docentes que sufran amenazas u otros hechos concretos de violencia dentro y en relación a su función en las instituciones educativas.

La necesidad de promulgar una ley de esas características pone en evidencia las situaciones vividas por los docentes pero, también, la ausencia de las acciones correspondientes ante situaciones de vulneración de derechos de los sujetos de los que es salvaguarda. La pregunta a la que se intentó dar respuesta en la investigación llevada adelante es si es real que existen esos escenarios significativos de inacción o de acciones no acordes a los protocolos actuales y, de serlo, la o las causas que sostienen estos escenarios.

Resultó importante, para ello, identificar las representaciones que poseen los docentes y directivos de los distintos niveles abordados respecto de su función, en el marco del Paradigma de Protección Integral de Derechos.

Metodología adoptada

Al momento de seleccionar la metodología consideramos importante su adecuación a las dimensiones del objeto social que se estudia, por lo cual, la perspectiva metodológica cualitativa se consideró más pertinente. Este enfoque metodológico respondió a un enfoque cualitativo-interpretativo-crítico, enriquecido en algunas etapas con aportes cuantitativos.

Se trabajó como muestra en ocho escuelas primarias y cinco de nivel inicial del Gran Mendoza y Valle de Uco. En cuanto a la unidad de análisis, por lo tanto unidad de recolección (Samaja, 1990), la misma fue docentes y autoridades de dichas instituciones educativas.

Como variables generales se tomaron las situaciones “emergentes” que se configuran como vulneración de los Derechos de las niñas, niños y

adolescentes, el conocimiento que manifiestan tener los equipos directivos y los docentes y las acciones devenidas de la detección de indicadores ante estas situaciones, respecto del Paradigma de Protección Integral de los Derechos de las NNYA y los nuevos marcos normativos.

Las técnicas utilizadas cuali-cuantitativas (entrevistas semi-estructuradas y encuestas).

De la triangulación de los datos devenidos de esas técnicas e instrumentos diversos, se procedió a su análisis e interpretación, a partir de los cuales se elaboraron las conclusiones tentativas.

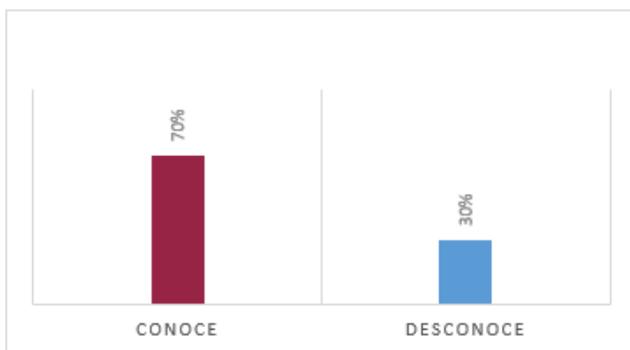
Es importante aclarar la importancia de la adecuación de la investigación a las dimensiones del objeto social que se estudia. La primera etapa apunta a la exploración sobre el conocimiento que manifiestan tener los equipos directivos y docentes de las instituciones educativas seleccionadas y las acciones devenidas de situaciones emergentes respecto del Paradigma de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes, presente en los nuevos marcos normativos. En este punto, la perspectiva metodológica cualitativa aparecieron como más pertinente.

Resultados

Los resultados obtenidos muestran que el 70% de la muestra refiere conocer el Paradigma Integral de Derechos de niños, niñas y adolescentes. Es decir, el 30% de los docentes encuestados refiere desconocerlo (Gráfico 1).

Gráfico 1

Conocimiento del Paradigma Integral de Derechos de niños, niñas y adolescentes por parte de nivel inicial y primario de la provincia de Mendoza



Fuente: Elaboración propia

En relación a la detección de situaciones de vulneración de derechos pudo constatar que un 27% de los docentes encuestados manifiestan no haber detectado ningún tipo de vulneración de derechos

Gráfico 2

Detección de situaciones de vulneración de derechos por parte de docente de nivel inicial y primario

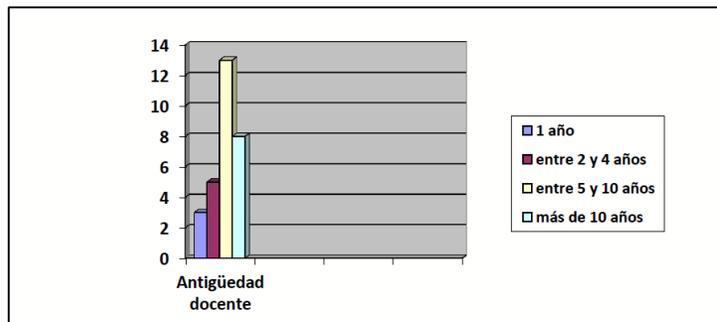


Fuente: Elaboración Propia

Teniendo en cuenta al grupo de docentes que no ha detectado situaciones de vulneración de derechos, el 24% de ellos tiene más de 10 años de antigüedad, el 47% entre 5 y 10 años de antigüedad, un 19% tiene entre 2 y 4 años de antigüedad y solo un 10% tiene un año de antigüedad.

Gráfico 3.

Antigüedad de los docentes que refieren no haber detectado situaciones de vulneración de derechos

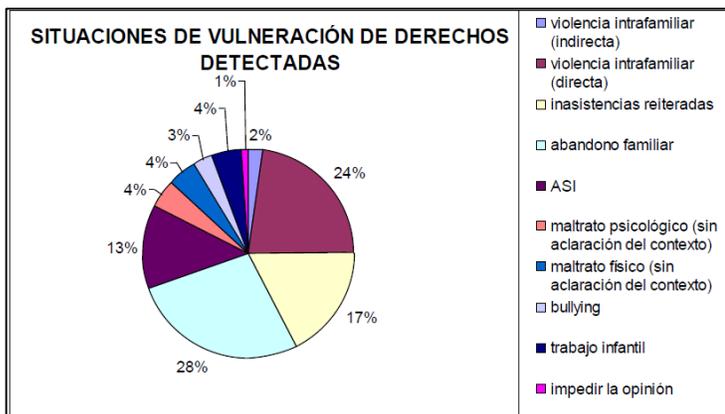


Fuente: elaboración propia

Si tenemos en cuenta los docentes que han detectado situaciones de vulneración de derechos, la mayoría de las situaciones expresadas refieren a abandono familiar (28%), violencia intrafamiliar directa (24%) e inasistencias reiteradas (17%). En menor medida se expresan situaciones de maltrato físico, psicológico y trabajo infantil (cada una de ellas representa un 4%), luego las situaciones de bullying (3%) y finalmente la violencia familiar indirecta (2%).

Gráfico 4

Situaciones de vulneración de derechos detectadas



Fuente: elaboración propia

En relación con los procedimientos de actuación frente a estas situaciones detectadas, un alto número de docentes expresa conocer los protocolos, acudir a organismos específicos y denunciar los hechos.

Sin embargo, cuando les solicita un desglose de los pasos llevados adelante ante una situación de vulneración de derechos, se relatan situaciones como sacar fotos a las marcas de los NNA, hacer denuncias anónimas, dejar en manos de los padres la información del hecho.

También surge de las entrevistas a los directivos, en el 100% de los casos; la afirmación que se actúa de acuerdo a los protocolos, sin embargo, al triangular datos con la observación documental de actas (en los casos que se pudo acceder) y con las encuestas y entrevistas docentes relevadas, las acciones llevadas adelante en muchos casos se alejan de los protocolos de acción y se enmarcan más en el sentido común que en los marcos de actuación (es importante destacar que los protocolos han

ido cambiando en función de las nuevas leyes que surgieron a nivel nacional y provincial). De dicha triangulación surge que un 24% de docentes dicen comunicar a directivos las situaciones de vulneración de derechos pero que, luego, quedan en esa instancia, evidenciando la inacción de los mismos.

Los docentes, por su parte, en un alarmante porcentaje, muestran desconcierto en las acciones a llevar adelante. Si bien, en un alto número expresan conocer los protocolos, acudir a organismos específicos y denunciar los hechos, cuando se pide un desglose de los pasos llevados adelante ante una situación de vulneración de derechos, queda expuesto el alejamiento de los actuales protocolos o la inacción que impera en las instituciones educativas., aun cuando de las entrevistas surge la importancia que le asignan a los mismos, Situaciones como sacar fotos a las marcas de los NNyA, hacer denuncias anónimas, dejar en manos de los padres la información del hecho, marcan ese desconocimiento puesto que no se ajustan a protocolos y están expresamente prohibidas por ley algunas de ellas. Eso resulta también con claridad de los procedimientos volcados en algunas actas institucionales que, en general, quedan en el contacto y pedido de explicación a la familia o en marcar la ausencia de las familias a las entrevistas citadas. En situaciones emergentes de relevancia, en muchos casos, priorizan algunas acciones descartando otras, en definitiva, se salen de protocolo.

Ante situaciones que se visualizan de inacción o acciones que no se corresponden a los marcos legales vigentes, se pueden marcar posibles causas, algunas mencionadas con anterioridad en el orden de prioridad que emerge de las encuestas: la convicción de la inoperancia de los organismos del Estado que justifica la inacción, el temor por reacción de familias involucradas, desconocimiento de cómo actuar, temor a quedar afectado legalmente e inercias instituidas.

Conclusiones

Durante el desarrollo de la investigación de la que da cuenta este artículo se ha podido evidenciar que, si bien los docentes manifiestan tener conocimiento del paradigma de Protección Integral, en muchas de las respuestas que tienden a verificar ese dato, se observan posicionamientos cercanos al paradigma tutelar, evidenciando desconocimiento de algunos aspectos relevantes del paradigma actual.

Sí resulta llamativo el manifiesto desconocimiento de los protocolos de acción frente a situaciones de vulneración, con una preocupante tendencia a esperar la “verificación” de sospechas ante indicadores y con un alto porcentaje de ausencia de claridad en cuanto a los protocolos de acción. La falta de detección de muchos de los indicadores de vulneración de derechos y la creencia que la sospecha no es suficiente para accionar reclama un Estado que, como garantía de una infancia que haga ejercicio efectivo de sus derechos, capacite a sus docentes y directivos e incluya con mayor fuerza la formación en derechos en la currícula.

Existe una variedad de “situaciones emergentes” que detectan distintos actores institucionales, generalmente asociadas a indicadores específicos que tienen que ver con el relato de los hechos por parte de los niños y niñas o de personas de su confianza, marcas físicas de algún tipo de maltrato o las relacionadas con el abandono, tales como inasistencias reiteradas o situaciones relacionadas a la salud o higiene. Hay muchas otras situaciones de vulneración de derechos, más vinculadas a indicadores inespecíficos (de tipo conductuales), que no surgen de las encuestas o entrevistas, resulta notoria la ausencia de relato de emergentes que no son identificados en las instituciones educativas.

Es importante destacar que, en muchos casos, hay conocimiento y claridad en los protocolos de acción pero también refieren a temores a los familiares de los alumnos, recelo a verse involucrados en procedimientos judiciales como otros causales por los que no se han activado debidamente los protocolos de actuación. En la necesidad de “verificar los hechos” como justificativo ante la inacción, se advierten inercias instituidas, falta de compromiso y desconocimiento de los marcos legales vigentes que impiden la visualización de algunos emergentes. Pero también se destacan las acciones “urgentes” que afectan el razonamiento frente a los hechos y la convicción de la inoperancia de los organismos del Estado que justifica la inacción, entre otros, pero con una fuerte tendencia, como se expresó, a esperar “verificación” de los hechos, eso puede estar indicando la causa de la no identificación de indicadores inespecíficos de vulneración de derechos. Según Arruabarrena y De Paúl (2001): Los indicadores inespecíficos del maltrato infantil en todas las tipologías, son aquellos que brindan información en forma indirecta y pueden detectarse mediante la

observación directa de la dinámica relacional de la familia o responden a conductas observables del niño o niña. No todos los indicadores inespecíficos tienen el mismo valor, ni ninguno de ellos es determinante en forma aislada, pero asociados poseen un importante valor diagnóstico.

Los equipos directivos demuestran mayor conocimiento del paradigma y los protocolos, aunque muchas respuestas en las entrevistas sobre prácticas institucionalizadas frente a emergentes, muestran persistencia de un sistema aun posicionado sobre parámetros obsoletos.

Negligencia, impericia, indiferencia, descreimiento, ignorancia, inobservancia de reglamentos, conveniencia, temores, intereses particulares e institucionales son algunos de los fundamentos sobre los que se asientan muchos de los ocultamientos de situaciones de vulneración o acciones incompletas ante las mismas. En el caso de los niños con discapacidad, estas actitudes se suman a las barreras sociales ya instaladas que impiden la participación y el ejercicio pleno de sus derechos; esto hace más grave el ocultamiento y transforma a quien debe ser salvaguarda de derechos en meros cómplices de victimarios o del propio Estado que incumple en la garantía de los mismos.

La retención u ocultamiento de la información por quienes tienen el deber de comunicar cualquier sospecha o certeza de vulneración de derechos agrava problemas, sostiene los derechos vulnerados y deja en evidencia la necesidad de realizar diagnósticos con criterios de sistematización de información. Es difícil el acceso a este tipo de información por el carácter sensible de la misma, pero es indispensable para las futuras políticas que se idean con el fin de dar mejores y más oportunas respuestas.

Existe una corresponsabilidad de actores e instituciones que es insoslayable y que requiere de la conformación de redes interinstitucionales para dar ese tipo de respuestas certeras, ágiles, coherentes y, básicamente, imprescindibles para restituir derechos. La incorporación de estos temas en los planes de estudio de todas las carreras de profesorado que estén dirigidas a trabajar con esta franja etaria y esta modalidad, es parte de las responsabilidades de las instituciones de Educación Superior que tienen carreras de este tipo.

La provincia de Mendoza ha dado primeros pasos respecto a estos temas, tristemente como consecuencia de hechos que se hicieron

públicos y que mostraron un circuito de negligencias y aberraciones indefendibles. Su naciente ley de Protección al Docente es prueba de ello. La reglamentación de la misma y la futura puesta en vigencia mostrará si obtiene los resultados esperados o sigue sin lograr fracturar viejas concepciones y prácticas instaladas de cadenas de silencios o desatención de indicadores conductuales, físicos o externos que se ponen en juego y no son percibidos por docentes o directivos, aun cuando es obligación de los mismos estar atentos y activos en caso de existencia de dichos indicadores.

Estado, familia, comunidad, actores institucionales, deben ser eslabones de una firme cadena que pueda dar garantía a NNYA del pleno ejercicio de la totalidad de sus derechos.

Superar muchas de las barreras mencionadas que terminan revictimizando o generando nuevas vulneraciones implica, entre otras cosas, la necesidad de ofrecer a los distintos actores institucionales y a la propia familia de esos NNYA, información actualizada, pertinente y confiable, capacitándolos en el tema.

La planificación, organización y dirección en relación a la educación y el cuidado de la infancia obtiene preeminencia en el proceso de promoción de derechos y protección de los mismos, en cuanto se entiende al cuidado como la consecución de un derecho a efectivizarse en una tarea conjunta con el Estado y sus políticas en relación a la infancia. Generar conciencia sobre la importancia y las implicancias legales y emocionales ante las actitudes fuera de lo establecido en los protocolos, marcaría cambios de actitudes ante las mismas.

Referencias bibliográficas

Avellaneda, Y. T. (2015). Prácticas pedagógicas de formación política en la infancia. *Infancias Imágenes*, 14(1), 99-111.

Código Civil y Comercial de la Nación Argentina. Ley nacional 26.994. 1 de octubre de 2014 (Argentina).

Código Penal de la Nación Argentina. Ley nacional 11.179. 11 de marzo de 1921 (Argentina).

Constitución de la Nación Argentina. 22 de agosto de 1994 (Argentina).

- Ley Nacional n° 26.061/05. Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Boletín Oficial de la República 26/10/2005
- Ley Provincial de Educación n° 6970/02. 1 de febrero de 2002.Boletín Oficial de la Provincia de Mendoza,26584.
- Ley Provincial n° 9054. “Protección al Docente”. 22 de marzo de 2018.Boletín Oficial de la Provincia de Mendoza, 30575,
- Ley n° 4934/84.Estatuto de Docente. 10 de febrero de 1984.
- Morelato, G. (2009). Evaluación de la resiliencia en niños víctimas de maltrato familiar [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina.
- Samaja, J. (1990). *Epistemología y metodología*. Eudeba.

La movilidad enunciativa: predictor de adquisición de la lengua escrita³¹

Susana Ortega de Hocevar

Paola Bruno

Elisabeth González

Resumen

Este capítulo sintetiza los resultados obtenidos en la indagación de uno de los predictores de la adquisición de la lectura y la escritura: la “movilidad enunciativa”. Forma parte de un Proyecto de Investigación denominado *Educación ¿desigualdad o inclusión? Análisis de los predictores del aprendizaje de la lengua escrita de niños mendocinos de educación inicial*, que incluye además el estudio de la conciencia fonológica y la velocidad de denominación. Para el estudio de la movilidad enunciativa tuvimos en cuenta las investigaciones realizadas por Darrault (2000). Se realizó un pretest en el que participaron niños de cuatro y cinco años pertenecientes a tres escuelas (una urbana y dos urbano-marginal). En el grupo experimental se aplicó un programa específico de desarrollo de conciencia fonológica y grafémica, velocidad de denominación y movilidad enunciativa, durante el transcurso del segundo cuatrimestre de 2017 y el primero de 2018. El grupo control continuó el plan curricular oficial. Al concluir esta aplicación, se tomó un postest a todos los alumnos de la muestra. Los resultados demostraron que los alumnos que participaron del programa de desarrollo lograron mejoras significativas en relación con los predictores mencionados y otros aspectos vinculados a la lengua escrita, aunque no en la medida esperada en la escuela vulnerable. Estos resultados tienen implicaciones educativas, ya que proporcionarán pautas concretas que facilitarán el proceso de aprendizaje de la lengua escrita a través de la acción

³¹ Proyecto de Educación SECYTP 06/H166. Tipo 3 (2016-2019): *Educación ¿desigualdad o inclusión? Análisis de los predictores del aprendizaje de la lengua escrita en niños mendocinos de educación inicial y primaria*. Directora: Ortega, Susana; Codirectora: Ana Torre; Equipo: Balmaceda, Gabriela; Bruno, Paola (tesita y becaria de posgrado); Delicio, Fabiana (tesista); González, Elisabeth (tesista); Herrera, Gabriela (tesista); Mercau, Eugenia y Rodríguez, Claudina. Becarias: Cocco, Alejandra; Mateos, Eliana y Victorio, Sabina.

mediadora del docente en el aula y también favorecerán la prevención primaria del fracaso escolar.

Palabras clave: *Lengua escrita- Aprendizaje- Predictores- Movilidad enunciativa.*

Introducción

Existen numerosas discusiones entre investigadores apuntados en distintas posturas acerca de que habilidades o procesos tienen que tener adquiridos o no los niños antes del aprendizaje de la lectura y la escritura, así como también cuál es la edad apropiada para hacerlo. Durante muchos años reinó el *concepto de madurez*, instaurado por Dowling (1963) y relacionado con este el de *aprestamiento*, que permitía superar los considerados “prerrequisitos”: discriminación auditiva y visual, lateralidad, esquema corporal, entre otros. Una consecuencia de esta postura, que todavía rige en muchos países, incluido el nuestro, es que se consideró que los niños tenían que tener seis años para cursar primer grado y aprender a leer y escribir.

En la actualidad, si bien perdura en algunos investigadores y educadores la discusión en torno a cuándo es el momento adecuado para el inicio del aprendizaje de la lengua escrita se han dejado de lado los prerrequisitos y se habla de *precursores tempranos* o de habilidades necesarias para este aprendizaje. Solo uno de ellos se considera un prerrequisito en los estudios realizados por distintos investigadores: el logro de la función simbólica (Luria, 1983; Vigotsky, 1979; Cuetos Vega, 1991,1996 y Darrault, 2000, entre otros).

En las últimas décadas del siglo pasado y hasta la actualidad, se han desarrollado numerosas investigaciones acerca de cuáles son los precursores tempranos de la lectura y la escritura que tienen real incidencia en su aprendizaje y que sería importante conocerlos a efectos de diagnosticar e intervenir antes de que se presenten problemas. En términos generales, se puede afirmar que los resultados obtenidos han variado según se trate de lenguas opacas o transparentes, de contextos sociales favorecedores o no, de niños con dificultades de lectura y/o dislexia.

Podemos mencionar al respecto numerosas investigaciones realizadas con niños prelectores pertenecientes a distintos contextos (Suárez Coalla et al., 2013; Aguilar Villagrán et al., 2010; López Escribano et al., 2014; entre otros.). Desde distintos enfoques todos ellos concluyen en la importancia que tienen los predictores en el aprendizaje de la lengua escrita.

A estos estudios, realizados en su mayor parte desde la Psicolingüística, deben sumarse en los últimos años los aportes de las neurociencias. Al respecto, Dehaene (2015) sostiene:

[la conciencia fonológica] forma parte de las competencias fundamentales que acercan al niño a la lectura [...]. La aparición de la conciencia fonológica es una de las etapas claves en el camino de la lectura. Sin embargo, la investigación muestra que puede acelerarse su adquisición si se realizan juegos lingüísticos desde edades tempranas. (p. 42).

Darrault (2000), psicosemiótico francés, posee una importante trayectoria en el estudio de los predictores. Él considera que estos precursores, entendidos como “funciones del lenguaje y/o semióticas profundas se distinguen radicalmente de los tradicionales pre-requisitos, actualmente discutidos en todas partes” (p. 5). Uno de estos precursores es el trabajo sobre la *movilidad enunciativa*, capacidad que permite adaptar los enunciados a las distintas situaciones de enunciación teniendo en cuenta los parámetros lingüísticos.

En primer lugar, nos ocuparemos de conceptualizar esta idea, para luego presentar la metodología de trabajo, los instrumentos diseñados para evaluar esta capacidad y los criterios para categorizar los datos obtenidos. Finalmente, presentaremos las conclusiones.

1. La movilidad enunciativa

Para la indagación acerca de la movilidad enunciativa nos basamos en los estudios de Iván Darrault (2000) realizados con niños franceses. Debemos destacar que no hay estudios acerca de esta temática en español. Este investigador sostiene que tener movilidad enunciativa es lo que le permite al sujeto enunciator producir mensajes adaptados a las distintas situaciones enunciativas, tanto orales como escritas.

Asimismo, advierte que desarrollar esta capacidad en los niños no es fácil de lograr sino se cambia la perspectiva en la enseñanza de la lengua. Debido a ello, señala con énfasis que el trabajo que deben realizar el docente o los adultos que están en contacto con los niños sobre la movilidad enunciativa es muy diferente del trabajo habitual que se realiza fundamentalmente en el ámbito escolar sobre el enunciado: articulación, sintaxis y léxico. Se deben favorecer diversas situaciones enunciativas de manera tal que los niños comprendan que deben variar los parámetros lingüísticos para adaptarse a esta.

La movilidad enunciativa posee una fuerte vinculación con el origen sociocultural y, según los resultados de la investigación realizada, adquiere una importancia fundamental en el momento de comprender y asumir la especificidad de la escritura ya que esta exige el empleo de enunciados distintos a los de la oralidad (Darrault, s/f a). En función de lo expresado, conceptualizaremos la *movilidad enunciativa* como la capacidad de lograr mensajes adaptados a la situación de enunciación, teniendo en cuenta los parámetros lingüísticos.

Asimismo, en relación a este tema, Ortega de Hocevar (2014) manifiesta que:

En general, los niños emplean un lenguaje dependiente de la situación y esto les ocasiona problemas en el momento del aprendizaje de la escritura ya que esta requiere de un lenguaje que se apoya en un marco restringido de referencia dentro del contexto inmediato de la expresión. (pp. 157-158)

Desde el punto de vista enunciativo, el niño puesto en la situación de interacción tiene que elegir uno de los dos grandes modos enunciativos: el de "*proximidad*", característico de la lengua oral, o el de "*a distancia*", propio de la lengua escrita. En esta situación, se aprecia que muchos niños pequeños, que solo dominan en el lenguaje oral el modo enunciativo de *proximidad* tienen dificultades cuando se les pide que recurran al modo *a distancia*, que es el específico del lenguaje escrito. Estos niños están en situación de riesgo de fracaso en el aprendizaje de la lectura y la escritura (Ortega de Hocevar, 2007)

2. Metodología

El proyecto corresponde a una investigación aplicada, de carácter descriptivo. Se utiliza un diseño cuasi experimental, longitudinal de pre y postest.

Localización: Mendoza. Establecimientos de Nivel Inicial y primario.

Población: alumnos de Sala de 5 pertenecientes a una escuela de escolaridad común urbana (ESC 1. Turnos mañana y tarde) y dos escuelas de contextos vulnerables (ESC. 2 y 3). A los estudiantes de los cursos experimentales se les realizó el seguimiento durante los dos años de la investigación.

Muestra: la totalidad de los alumnos de las secciones indicadas para la aplicación de los instrumentos “a” y “b”.

Para la aplicación de “c” se trabajará con un curso experimental de cada uno de los tipos de escuelas seleccionadas.

2.1. Instrumentos

Los datos fueron obtenidos mediante la aplicación de distintos instrumentos:

- a- pretest (incluye distintos instrumentos para evaluar los predictores seleccionados);
- b- postest (incluye distintos instrumentos para evaluar los predictores seleccionados a los que se suma una evaluación de lectura);
- c- aplicación de un Programa de desarrollo;
- d- observación participante;
- e- filmación, grabación y registro de clases;
- d- entrevistas semiestructuradas a docentes y alumnos.

El pretest fue tomado a la población de la sala de 5 años entre abril y agosto de 2017, en dos escuelas: dos perteneciente a contextos vulnerables (una sala en cada una) y otra urbana (dos salas).

El postest se tomó al finalizar 2018 (año en el que los niños estaban finalizando primer grado) en las tres escuelas mencionadas.

Se aplicó el programa de desarrollo en una escuela de contexto vulnerable (Esc.2) y en la escuela urbana durante el segundo cuatrimestre de 2017 y 2018.

Se han empleado:

- Instrumentos para evaluar
 - a- el conocimiento fonológico o conciencia fonológica,
 - b- el conocimiento alfabético o conciencia grafémica,
 - c- la velocidad de denominación y
 - d- la movilidad enunciativa.

El análisis de los datos fue de tipo cuanti y cualitativo a través de la triangulación de la información aportada por los distintos instrumentos y se elaboraron planillas ad hoc para sistematizar el análisis.

2.2. Instrumento utilizado por Darrault (2000) para evaluar el modo enunciativo de los niños

El instrumento original diseñado por este investigador posee las siguientes características:

Descripción: elaboración de varias series de tarjetas, compuesta cada una de estas de cuatro imágenes secuenciales que cuenten un corto relato de la vida cotidiana.

Metodología: el niño debe elegir, sin la participación del examinador y, por ejemplo, con la ayuda de otro adulto una de las series que se le han presentado. El niño y el examinador se ubican frente a frente separados por un telón o tabique que impida a este último ver la serie que elige el niño. No debe ser muy alto, de manera tal que permita el intercambio de miradas entre el niño y el examinador. Este último le pide que le cuente la historia para que él pueda adivinar cuál es la seleccionada. La prueba se administra individualmente y solo toma unos minutos. Se aconseja filmarla o, al menos, grabarla; es preferible el video ya que el comportamiento postural y gestual del niño durante el desarrollo de la

prueba contiene índices muy valiosos para interpretar sus reacciones enunciativas.

Consigna dada al niño: “Elige una historia, la que te guste más. Me la debes contar con tus palabras para que yo adivine cuál es”.

Fases de la prueba: se desarrolla en tres tiempos:

- a- *Primera fase:* el niño cuenta el relato icónico, transformándolo en relato verbal y siguiendo las imágenes en su orden secuencial. Durante esta primera fase, se solicita al examinador que no entable ningún diálogo con el niño y que se contente con mantener el contacto, no verbalmente y, si fuera necesario hacerlo verbalmente, con la mayor sobriedad.
- b- *Segunda fase:* comienza cuando el niño ha terminado su trabajo de verbalización. Esta fase sí es dialógica. El examinador intenta obtener por parte del niño un esfuerzo enunciativo suplementario, incitándolo a aclarar las formas que pudieran ser incomprensibles, por ejemplo: “*Me has dicho recién que él duerme, pero decíme: ¿quién duerme?*”
- c- *Tercera fase:* es la de evaluación. El examinador se desplaza y busca, delante del niño que ha cerrado el libro que contiene la serie de imágenes, la historia que le ha sido contada, verbalizando los índices que le permiten encontrar la historia correspondiente.

Esta situación, simple y presentada de manera lúdica para que los niños participen en activamente, exige esfuerzos y actos de movilidad enunciativa:

- a- En primer lugar, la enunciación de “proximidad” no es posible ya que, si bien el adulto está al lado del niño, no puede ver las imágenes descritas, en consecuencia, los gestos deícticos de señalamiento sobre la imagen no son pertinentes, así como el uso del lenguaje deíctico: “él”, “ella”, “esto”, “eso”, “aquí”, “allá”, apoyados por el gesto de indicar. Es evidente que el examinador, privado de la imagen, no puede identificar ninguno de los elementos o actores del relato si el niño se expresa con señalamientos y/o deícticos.

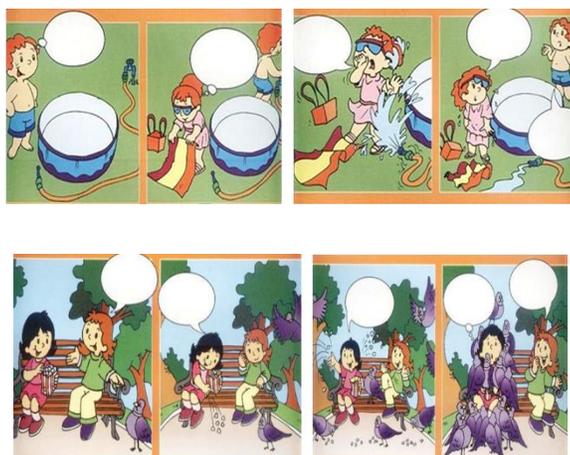
- b- El niño debe emplear necesariamente la enunciación de “distancia” para vencer, con los recursos que brinda el lenguaje, la separación parcial que se introduce con el dispositivo instalado. Esto hace que se excluyan tanto los gestos deícticos como los pronombres deícticos. Los “él”, “ella” deben ceder su lugar a los grupos nominales (la cometa, el niño, la niña, etc.); las referencias espaciales y/o temporales deben ser igualmente explicitadas (Darrault, s/f b).

2.3. Viñetas seleccionadas por el equipo para la aplicación de la prueba

Figura 1

Viñetas utilizadas para la prueba de movilidad enunciativa





Fuente: selección de imágenes de distintos libros de Inicial y primaria

3. Resultados

Darrault (2000), sobre la base de los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba de evaluación de competencias dividió las respuestas obtenidas en cuatro subgrupos:

- A- Un grupo formado por los niños que no tienen problemas en dominar la competencia enunciativa y, en consecuencia, producen narrativas bastante comprensibles sin la ayuda de imágenes. Estos niños movilizaron de inmediato las formas lingüísticas de proximidad a las de distancia. Son niños que emplearon formas plenas, no utilizaron deícticos ni señalamientos.
- B- Un grupo conformado por niños con dificultades en la producción de un relato coherente y completo, pero que con ayuda del evaluador evidencian un comportamiento diferente. Después de algunas emisiones de enunciación inapropiadas, gracias a una oportuna intervención, el niño pasa rápidamente a enunciados apropiados teniendo en cuenta la situación de enunciación.

- C- Un tercer grupo está formado por los niños con dificultades para movilizar los enunciados. Emplean frases inapropiadas con frecuencia acompañadas de los movimientos del dedo, señalando algo sobre la imagen, como si no advirtieran el hecho evidente de que el examinador no tiene acceso a las imágenes visuales que constituyen la historia, no tienen en cuenta la separación impuesta por la pantalla.
- D- En algunos casos, el cuarto grupo, la situación de evaluación provoca un bloqueo de toda expresión. Si bien siempre es posible explicarse en parte por una reacción emocional intensa a la novedad del "juego" propuesto, se considera que, en la mayoría de estos casos, hay más bien una falta de percepción en los niños o de no comprensión de la situación y la sensación de no ser capaz de responder de manera satisfactoria. La respuesta se limita al silencio a pesar de los gestos tranquilizadores del examinador.

Dado que esto lo advertimos en la prueba piloto, en estos casos se introdujo una variante: el evaluador elegía una de las secuencias y hacía un relato "modelo". Esto hizo que unos niños vencieran el bloqueo y otros no. A la hora de sistematizar los datos advertimos que había diferencias al interior de este grupo y debido a ello se subdividió en tres:

D1: incluimos en este grupo a aquellos alumnos que pudieron realizar, en respuesta al estímulo del investigador, un relato muy breve, incompleto, muchas veces con empleo de deícticos y señalamientos;

D2: está formado por niños que realizaron la prueba de movilidad enunciativa solo en la fase dialógica. Esto significa que no pudieron armar un relato y solo contestan brevemente preguntas formuladas por el investigador;

D3: un escaso número de niños no pudo relatar ni contestar preguntas.

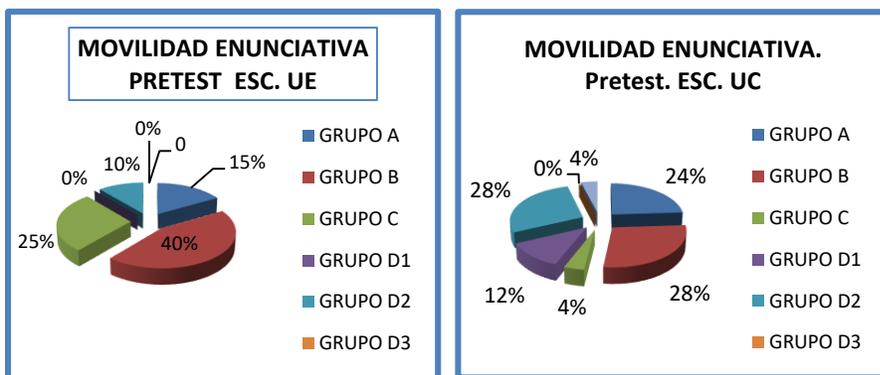
E. Finalmente, incorporamos una nueva categorización, un grupo minoritario no pudo armar una historia secuenciada. Se limitaron a hacer una lectura paradigmática de cada una de las viñetas sin advertir que los personajes eran los mismos.

Debemos señalar que no se han incluido en ninguno de estos grupos a aquellos alumnos que, por distintas problemáticas, no pudieron ser evaluados (Ortega de Hocevar et al, 2019).

3.1. Resultados cuantitativos del pretest en los cuatro cursos de la muestra

Figura 2

Porcentajes obtenidos en la escuela urbana en las dos salas evaluadas

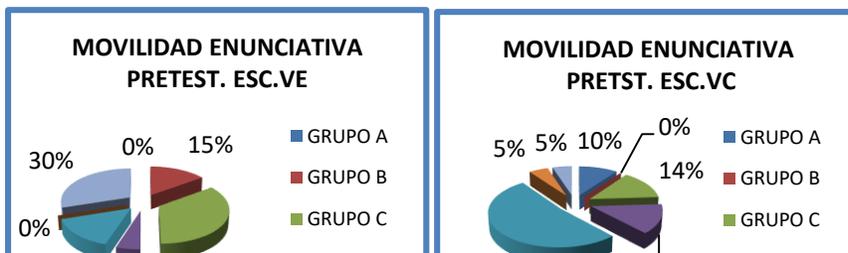


Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos en ambos turnos de la escuela urbana arrojan porcentajes similares, ya que en el turno mañana 55% de los niños están en los dos primeros grupos y en el turno tarde, 52%, es decir, que pudieron hacer el esfuerzo enunciativo que los evaluadores les estábamos pidiendo. No sucede lo mismo en las escuelas vulnerables, tal como lo muestra la siguiente figura.

Figura 3

Porcentajes obtenidos en las escuelas de población vulnerable



Fuente: elaboración propia.

Ambos gráficos evidencian las dificultades que tuvieron los niños de estas escuelas para realizar el esfuerzo enunciativo solicitado. En la escuela 2 ningún niño logró por sí mismo un relato coherente, tal como lo muestra el número que arrojaron los gráficos: 0% en el Grupo A; y en la escuela 3, solo 5% logró el objetivo. El resto de los porcentajes indica una leve diferencia a favor de la escuela 2.

3.2. Resultados cualitativos

Se ejemplificará con casos de dos niñas pertenecientes a dos escuelas distintas que seleccionaron la misma viñeta para producir su relato.

Ejemplo 1

Había dos niños. Ellos querían meterse a la pileta. Entonces, le dijo a su hermana ¿me ayudás a llenar la pileta con agua? Le dijo que no porque se quería, porque quería acostarse en una manta afuera. Entonces después él prendió la manguera y se mojó toda la, la, la hermana, y se enojó con el hermano y se tuvo que ir a cambiar de vuelta. (B. Esc. UE)

Ejemplo 2

Alumna: había una vez un nene que quería ir a la (se corrige) a su pileta. Y después se prepararon y llenaron la pileta y se mojaron, y no se llenó.

Docente: ¿cuántos niños hay en la pileta Sofía?

A: dos

D: ¿y qué tenían? ¿una manguera?

A: ajá, y, y no podían, y se estaban preparando y se mojó la niña

D: ah y la niña se mojó

A: ajá, y el niño dijo qué

D: ¿sí? ¿qué hizo el niño?

A: dijo qué

D: ¿y se pudieron bañar en la pileta?

A: no, porque dijo...no sé lo que pasó

D: oh ¿y no pudieron tener una tarde de pileta?

A: ah ah (negando)

D: ¡muy bien!

A: mirá (mostrándole la historieta a la docente)

D: no, yo tengo que adivinar, no me la podés mostrar ¿ahora ya puedo adivinar?

A: sí, ya podés adivinar. (S.VE)

Como se puede apreciar en el primer ejemplo, la niña, sin intervención de la docente, realiza un breve pero completo relato de lo que aparecía en la viñeta elegida, menciona a los dos personajes y la situación que se produjo. No emplea deícticos. Mientras que, el segundo relato, de la otra niña, se produce con la intervención en varias oportunidades de la investigadora, a pesar de ello resulta incompleto.

En tanto que el siguiente relato, perteneciente a un alumno de la escuela vulnerable, ejemplifica la incapacidad de algunos niños de elaborar una narración comprensible, desprendiéndose del apoyo gráfico. Desde nuestra perspectiva, este niño no ha superado aún la etapa de la lectura paradigmática.

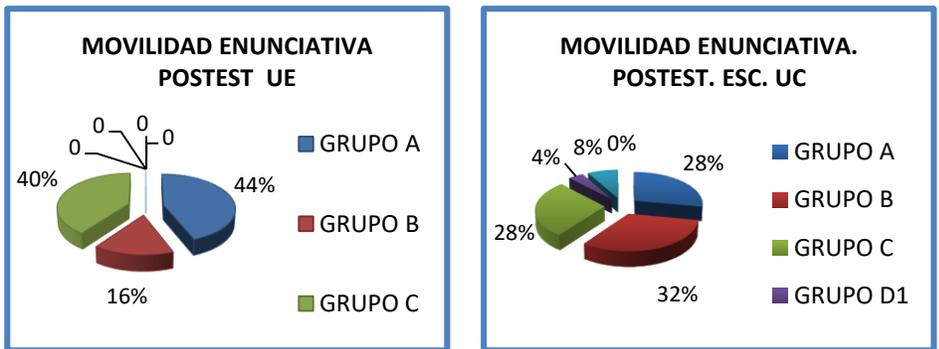
Alumno: lanza semillas para los pájaros (señalando el primer cuadro), vienen después uno (señalando el segundo), después todos (señalando el tercero), y después vienen todos porque quieren todas las semillas (señalando el último). (J. Esc. VE)

3.3. Resultados cuantitativos del Postest

Los resultados en la escuela urbana, tal como se observa en la Figura 2, indican una moderada diferencia a favor del grupo experimental ya que la totalidad de los niños se ubica en los tres primeros grupos, con un alto porcentaje (44%) en el A y no se registran niños en los grupos D1 y D2, situación que si se manifiesta en escasa proporción en el curso control.

Figura 4

Porcentajes obtenidos en la escuela urbana

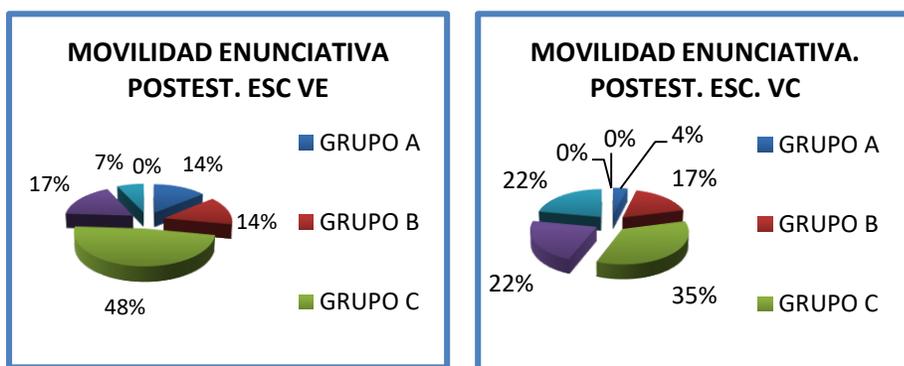


Fuente: elaboración propia.

En la escuela vulnerable experimental se puede apreciar una destacada evolución con respecto al pretest. En el postest, 76% de los estudiantes de ubicó en los tres primeros grupos, ha disminuido el porcentaje de los niños situados en los Grupos D y no se registran ejemplos de relatos en el Grupo E. Los resultados obtenidos en la escuela vulnerable control, si bien han mejorado comparados con el pretest, evidencian todavía dificultades para movilizar los enunciados. El 44% de los alumnos de este curso no lo ha logrado.

Figura 5

Porcentajes obtenidos en las escuelas de población vulnerable



Fuente: elaboración propia.

3.4. Resultados cualitativos del postest

Ejemplo 1

A: Un nene y una nena estaban en el parque... estaban con una cometa, el nene la tenía a la cometa y quería lanzarla por el cielo, la lanzó... podía lanzarla... luego hasta que llegó al cielo, el nene... la nena... el nene se fue volando con la cometa (pausa) pero la nena estaba emocionada

D: ¿Estaba emocionada la nena? ¿y por qué estaba emocionada?

A: *Porque el nene se fue volando*

D: *¿Y cómo se fue volando?*

A: *Como la cometa*

D: *Y, pero ¿por qué?*

A: *Porque la cometa... el viento la soplabo y luego el nene se la ll... se llevó*

D: *¡Ah, era por el viento! ¡Ah, entonces era un viento muy fuerte! ¿Sí? Y decime Sofi ¿en dónde están los niños?*

A: *En el parque*

D: *En un parque... y... ¿de qué color es la cometa?*

A: *Amarilla*

D: *Bueno ¿me podés volver a contar la historia así trato de adivinar?*

A: *Un nene y una nena estaba con una cometa que era amarilla... y estaba en un parque... tiraron la cometa... la nena se sentía feliz porque la tirara pero el nene la tiró y se la llevó el viento a la cometa... luego se llevó al nene*

D: *¿Fin?*

A: *Fin (S. VE).*

Como se manifiesta en este relato, la niña ha logrado en el posttest un relato completo por sí misma. Con la ayuda de la investigadora agrega algunos detalles y logra acercarse a un relato con características propias del empleo de enunciados de distancia.

Ejemplo 2

A: *Una vez, había unas niñas que alimentaban a los patos, la niña los lanzaba, vinieron después muchos y se fueron a la niña. (Pausa) Y la niña otra se rió. Y había uno sobre arriba de la cabeza*

D: *¿Sí? ¡Oh!*

A: Sí. Y colorín colorado, este cuento se ha terminado

D: Bueno, a ver, te voy a hacer algunas preguntitas... ¿son dos niñas? ¿o son una nena y un nene?

A: Son dos niñas

D: Son dos niñas... ¿y en dónde están Johan?

A: (no contesta, se toca la barbilla como pensando)

D: ¿En dónde están? ¿En dónde pueden estar? ¿ah?

A: (no contesta, pero señala la viñeta)

D: ¿En qué lugar estarán esas dos niñas?

A: En este (señala la viñeta)

D: ¿Y qué lugar es ese?

A: En el parque

D: ¡Ah, en el parque! ¿Y por qué se le suben todas las palomas? ¿Qué es lo que están haciendo?

A: Se están comiendo las semillas de la... de la nenas que ya no us... que ya usar para alimentarlos

D: ¡Ah! ¿Las nenas les tiraban semillitas?

A: Sí, pero después todos se le vinieron y los... y la atacó para que se las coman

D: ¡Oh, pobre nena! ¿Me lo podés volver a contar?

A: Sí, pero la otra nena se rió

D: ¿Se rió la otra nena? ¡Qué gracioso! ¿Me lo podés volver a contar a ver si puedo, finalmente, adivinar?

A: Bueno. Una vez habían dos nenas que alimentaban a los loros. Después otro loro se vino y, después, muchos más, atacaron a la nena y se comieron las semillas. Y la niña otra se rió. Y colorín colorado, este cuento se ha terminado.

D: Bueno, a ver, voy a tratar de adivinar (J. VE).

Este relato pertenece a un niño que en el pretest tuvo serias dificultades; ahora, en el postest demuestra que puede elaborar un relato comprensible a pesar de su falta de vocabulario específico. Hay una evolución, aunque todavía debe desarrollar más su movilidad enunciativa para ser capaz de organizar un relato con todos los detalles lingüísticos para que pueda ser comprendido por una persona que no comparte su visión de la viñeta.

Conclusiones

Los primeros análisis realizados del pretest nos permitieron afirmar que en el punto de partida no se encontraron diferencias significativas en la mayor parte de las pruebas excepto en la de movilidad enunciativa, que demostró que numerosos niños tienen dificultades a la hora de movilizar sus enunciados, tal como se preveía.

Los aspectos que mide esta prueba, que también permite apreciar el desarrollo del lenguaje oral de los niños, tal como anticipamos, están estrictamente vinculados a las características socioculturales de pertenencia.

Los niños de la muestra, que viven en ambientes socioculturales desfavorecidos, tuvieron mayor dificultad no solo en el empleo de enunciados de distancia sino también en la elaboración de relatos entendibles, completos y ajustados a la secuencia de imágenes que se les presentaba. Consideramos que tiene una gran incidencia en estos resultados la falta de estimulación en el ámbito de la familia, la carencia de lectura de cuentos, relatos y otros textos y las interacciones verbales en el ámbito familiar, entre otros aspectos.

Debido a estos resultados, se incluyó en el programa de intervención que se aplicó en los cursos experimentales numerosas actividades destinadas a mejorar las conciencias y la movilidad enunciativa. Se realizó una reunión con las docentes de los dos cursos experimentales y se les entregó una guía para la aplicación del programa y materiales destinados a mejorar la situación de los niños; por ejemplo: se adquirieron juegos para el desarrollo de la conciencia fonológica; juegos de palabras, de letras, rompecabezas de palabras, libros de

cuentos, entre otros. También dos de los investigadores actúan como tutores en la aplicación del programa en los cursos experimentales.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Villagrán, M.; Navarro Guzmán, J.; Menacho Jiménez, I.; Alcalá Cuevas, C.; Marchena Consejero, E.; Olivier, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22(3), pp. 436-442.
- Cuetos Vega, F. (1991). *Psicología de la escritura*. Editorial Escuela Española.
- Cuetos, Vega, F. (1996). *Psicología de la lectura*. Editorial Escuela Española.
- Darrault, I. (2000). *Hacia una política de prevención en la escuela. Las dificultades y los trastornos del lenguaje oral y escrito*. (Traducción: M. V. Gómez de Erice). [Documento Inédito]. FED.
- Darrault, I. (s/f a). *La compétence énonciative*. Univesité de Limoges.
- Darrault, I. (s/f b). *Epreuve d'Evaluation de la Competence Enonciative du Jeune Enfant*. Univesité de Limoges.
- Dowing, J. (1963). Is a Mental Age of six essential for readiness? *Educational Research*, 6, 16-28.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Siglo XXI.
- López Escribano, C.; Sánchez Hipola, J.; Suro Sánchez, J. y Leal Carretero, F. (2014). Análisis comparativo de estudios sobre la velocidad de nombrar en español y su relación con la adquisición de la lectura y sus dificultades. *Universitas Psychológica*, 13(2), pp.757-769.
- Luria, A. (1983). *Las funciones psíquicas superiores y su organización cerebral*. Fontanella.
- Ortega de Hocevar, S (2014). *Didáctica de la lectura y la escritura. Una propuesta de alfabetización inicial*. Editorial de la FED.

Ortega de Hocevar, S. (2007). *Lenguaje y fracaso escolar*. Master

Ortega de Hocevar et al. (2019). *Informe final Proyecto de Investigación: Educación ¿desigualdad o inclusión? Análisis de los predictores del aprendizaje de la lengua escrita de niños mendocinos de educación inicial y primaria*. SID UnCuyo.

Suárez-Coalla, P.; García, M. y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 77-89.

Vygotsky, L (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Alfabetización: ¿desigualdad o inclusión? Problemáticas educativas en relación con la lectura y la escritura³²

Ana Torre
Delicio, Fabiana
Padilla, Graciela
Mateos, Eliana

Resumen

En este capítulo se muestran los resultados de la evaluación de los predictores de lectura y escritura aplicada a niños en sala de 5 de Nivel Inicial y al finalizar primer grado, luego de un año de aprendizaje de la lengua escrita bajo un programa de desarrollo de habilidades de conciencia fonológica (CF), conciencia grafémica (CG), velocidad de denominación (VN) y movilidad enunciativa (ME), especialmente diseñado. La investigación parte del supuesto de que, si se ofrece la misma estimulación a dos grupos experimentales, uno de una escuela urbana (UE) y otro de una vulnerada (VE), se obtendrían resultados más favorables que los del grupo control, independientemente de la situación de vulnerabilidad. Para obtener los datos, se realizó un pretest; luego, se diseñó e implementó el programa de desarrollo de predictores y finalmente se aplicó un postest. Los resultados no evidencian las diferencias esperadas, debido a la influencia de variables como asistencia de alumnos, horas de clase, permanencia del mismo docente y aplicación sostenida de las

³² Proyecto de Educación SECYTP 06/H166. Tipo 3: *Educación ¿desigualdad o inclusión? Análisis de los predictores del aprendizaje de la lengua escrita de niños mendocinos de educación inicial y primaria (2017-2018)*. Instituto de Lectura y Escritura de la Cátedra UNESCO. Sede Mendoza Facultad de Educación. Universidad Nacional de Cuyo. Aprobado por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo. Directora: Mgter. Susana Ortega de Hocevar, Codirectora: Mgter. Ana Torre, Investigadoras: Esp. Gabriela Herrera; Lic. Elizabeth, González (tesista de posgrado); Lic. Claudina Rodríguez; Esp. Fabiana Delicio (tesista de posgrado), Lic. Paola, Bruno (becaria de posgrado); Mgter. Graciela, Padilla. Investigadoras en formación: Eugenia Mercau, Gabriela Balmaceda. Becarias: Eliana Mateos, Alejandra Cocco, y Sabina Victorio.

secuencias. En todos los casos, los grupos de las salas de la UE superaron a los de VE, aunque los de la EV experimental reflejan una mejora con respecto a los de la escuela control.

Palabras clave: *Predictores- Lectura- Escritura- Alfabetización- Nivel Inicial*

Introducción

Actualmente, los predictores del aprendizaje de la lectura y escritura más estudiados son la conciencia fonológica, la velocidad de denominación y la conciencia grafémica. No obstante, cabe preguntarnos: ¿son estos los predictores de la adquisición de la lectura en español?, ¿son estos los predictores en poblaciones vulneradas?, ¿están relacionados con variables sociales o contextuales?, ¿cuáles son las variables intrainstitucionales que se relacionan con los predictores del lenguaje escrito?, ¿se puede favorecer el desarrollo de los predictores con un plan de intervención?

La investigación denominada *Educación, ¿desigualdad o inclusión? Análisis de los predictores del aprendizaje de la lengua escrita de niños mendocinos de educación inicial y primaria*, realizada durante 2017 y 2018 en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, intenta dar respuesta a los interrogantes anteriores. El propósito de la misma es trabajar en la prevención temprana del fracaso escolar y elaborar estrategias para su superación. Para ello, se realizaron indagaciones desde diversas perspectivas teóricas: lingüística y metalingüística, por un lado y psicolingüística y sociolingüística, por el otro.

Este trabajo se propone abordar un aspecto de la investigación mencionada, que se refiere, específicamente, a comprobar si la aplicación de una adecuada mediación pedagógico-didáctica favorecería el aprendizaje de la lengua escrita en contextos socioculturales diferentes: una escuela urbana (UE) y dos escuelas vulneradas (VE). Partimos de la hipótesis de que el fracaso escolar de los estudiantes se debe, en una parte significativa, a un desarrollo lingüístico con características propias vinculadas a su contexto sociocultural, que no es tenido en cuenta por los docentes ni por el material didáctico usado en su educación; entonces, si se ofrece

estimulación adecuada y sistemática, se evita el fracaso escolar. El abordaje de esta investigación aplicada es longitudinal de carácter descriptivo. Se trabajó con un diseño cuasiexperimental que consistió en la elaboración y aplicación de un pretest, para realizar un diagnóstico de los grupos, y un postest para evaluar los resultados obtenidos de la implementación de una propuesta de desarrollo de habilidades de conciencia fonológica (CF), conciencia grafémica (CG), velocidad de denominación (VN) y movilidad enunciativa (ME) a estudiantes. Las pruebas fueron aplicadas a los mismos grupos de alumnos en dos instancias: mientras cursaban la Sala de 5 años y al finalizar el primer grado de Nivel Primario. Los resultados de la investigación no evidenciaron las diferencias esperadas, debido a la influencia de distintas variables que serán consideradas en este trabajo. En todos los casos, los grupos de las salas de la UE superaron a los de VE, aunque los alumnos de la escuela experimental vulnerable tuvieron avances considerables.

A continuación, abordaremos, brevemente, los antecedentes y las principales conceptualizaciones teóricas que sustentan nuestro estudio; los objetivos, la metodología y los instrumentos de la investigación y, finalmente, describiremos algunos resultados y conclusiones.

Marco teórico

A la hora de abordar el tema: precursores tempranos de la lectura y la escritura que tienen real incidencia en el aprendizaje, son numerosas las dificultades que enfrentamos en los países hispanohablantes, dado que son escasas las pruebas que evalúan estudiantes en edad preescolar y escolar (Rosselli, Matute & Ardila, 2006). En este sentido, al utilizar pruebas traducidas del inglés y que no han sido validadas en español, y mucho menos en nuestro país, se arriba a diagnósticos poco fiables.

Lo que hoy denominamos precursores o predictores comenzó a estudiarse desde 1920 como “madurez para el aprendizaje” (Defior Citoler y Ortúzar Sanz, 1993; Estienne, 1998; Gallego, 2006). Es en ese momento cuando comenzaron a aparecer estudios especializados sobre el tema; sin embargo, el término madurez, que centra su atención en variables tales como la edad, la maduración biológica, las

destrezas motrices y el nivel mental, fue evolucionando. En la actualidad, han aparecido nuevos términos y conceptos; entre los aportes más significativos mencionaremos aquellos provenientes de tres campos diferentes: el neuropsicológico, el cognitivo y el sociocultural.

La Neuropsicología (Lara Salazar, 2015; Ramírez Benítez, 2014; Rosselli, et al., 2006) incluye como predictores del aprendizaje a la memoria visual y auditiva, la coordinación visomotora, el desarrollo motor, el ritmo y el lenguaje. Este último es considerado solo un aspecto más, mientras que el énfasis se mantiene en los primeros cuatro aspectos mencionados.

Posteriormente, con los avances de la Psicología Cognitiva (Alegría, 2006; Bravo Valdivieso, 2000; Carrillo, 2012; Carrillo et al., 2011; Cuetos Vega, 2010; Mattingly, 1980; Perfetti, 1985; Share y Stanovich, 1995; Velarde, et al., 2010) se incorporan los procesos mentales necesarios para leer y escribir, lo que provoca que comience a resaltarse el papel del desarrollo del lenguaje en el aprendizaje del código escrito. Surgieron, así como predictores: la conciencia fonológica (CF) que implica la habilidad que tiene el niño para comprender que el continuo sonoro del habla está constituido por unidades: la palabra, las sílabas y los fonemas y por lo tanto, distinguirlos; la conciencia grafémica (CG) que consiste en identificar los grafemas y signos y la velocidad de denominación (VD) que es la capacidad de nombrar tan rápidamente como sea posible estímulos visuales altamente familiares, que pueden ser alfanuméricos (números, letras) o no alfanuméricos (colores, objetos), presentados en una secuencia lineal.

Posteriormente, se introduce dentro de la Psicología Cognitiva y la Semiótica Cognitiva, a través de la figura de Iván Darrault (2000), un concepto innovador: “la movilidad enunciativa” (ME). Considera que los predictores, entendidos como “funciones del lenguaje y/o semióticas profundas” (p. 5) se distinguen radicalmente de los tradicionales prerequisites, y resalta como uno de ellos a la movilidad enunciativa, entendida como la capacidad cognitiva necesaria para el aprendizaje del código escrito que permite adaptar los enunciados a las distintas situaciones comunicativas. Este concepto propuesto por el psicosemiótico francés nos interesa especialmente para esta indagación porque no hay antecedentes de estudios sobre él en

español y por su vinculación estrecha con el nivel sociocultural de los niños, aspecto de importante incidencia en la alfabetización temprana.

Finalmente, desde el enfoque sociocultural, se agregan como factores indispensables para la adquisición y el desarrollo de la lectura y escritura la motivación personal y el contexto socioeconómico-cultural. De esta manera, la familia y el entorno del estudiante influyen a favor o en perjuicio del aprendizaje. Del mismo modo, en el aula, la figura del docente y el concepto de “zona de desarrollo próximo” de Vigotsky (1992) contribuyen ampliamente a la clarificación del tema.

Se puede observar entonces que, mientras en las primeras décadas del siglo pasado se consideran como prerequisites los aspectos de tipo neurológico, perceptivo y motor, ya a fines de siglo se menciona al lenguaje como fundamental y se profundiza en enfoques cognitivos y socioculturales de la lectura y escritura, entendidos con una función social. Dados estos avances, se comienza a distinguir entre prerequisites, predictores y facilitadores. Gallego (2006) trabajó para demostrar, por una parte, qué factores correlacionan positivamente con el éxito en la adquisición lectora para poder hablar de predictores de la lectura; por otra parte, consideró una serie de habilidades que favorecen su desarrollo, a las cuales nombró como facilitadoras.

En nuestro estudio distinguimos tres categorías: los prerequisites obligatorios, los predictores y los facilitadores. Respecto de los primeros, es preciso aclarar que, a partir del concepto de madurez, instaurado por Dowling (1963) se consideraban “prerequisites”: la discriminación auditiva y visual, la lateralidad, el esquema corporal, entre otros y por ello se proponían actividades de aprestamiento desde Nivel Inicial para su desarrollo. Sin embargo, actualmente conocidos autores coinciden en señalar solo la función simbólica como un requisito indispensable, sin el cual los estudiantes no pueden lograr aprender a leer y escribir (Cuetos Vegas, 1991; Darrault, 2000, Luria, 1983; Vigotsky, 1988; entre otros). Para distinguir entre los predictores y facilitadores, nos basamos en las descripciones de Selles Nohales y Martínez Gimenez (2008). Los predictores (la CF, la CG y la VN) se caracterizan por estar directamente relacionados, estar consolidados en los buenos lectores a través del tiempo y, si son entrenados, por producir una mejora en el desempeño. Por su parte, las habilidades facilitadoras son aquellas que, si bien favorecen la adquisición y el desarrollo de la lectura y la escritura, no tienen una correlación directa

ni predicen los resultados en el aprendizaje lector/escritor. Estas son: el nivel de desarrollo del lenguaje oral, los procesos cognitivos básicos y el conocimiento metalingüístico.

Entre los estudios que aportaron antecedentes sobre el tema específico de esta investigación, los predictores, destacamos los que consideramos de mayor relevancia. Uno de ellos es el trabajo de Suárez Coalla et al. (2013), quienes concluyen que “el procesamiento fonológico es el mejor predictor de la exactitud en lectura y escritura en los primeros años de experiencia con el sistema ortográfico, mientras que la velocidad de denominación resultó estar más relacionada con la velocidad lectora” (p.85).

Otros estudios longitudinales o de correlación, realizados con diferentes lenguas transparentes, demuestran una relación sustancial entre las medidas de CF y lectura (Defior y Tudela, 1994; López-Escribano y Beltrán, 2009; López-Escribano y Katzir, 2008; entre otros). La investigación española correlacional-longitudinal de Aguilar Villagrán y otros (2010) para conocer la influencia de la CF, la VN y la CG sobre la lectura, también reviste de importancia en relación con este tema.

Asimismo, constituye un antecedente importante la propuesta de López-Escribano et al. (2014), quienes efectúan un estudio comparativo sobre la velocidad de nombrar en español y su relación con la adquisición de la lectura y sus dificultades, trabajo realizado en lengua española, en distintos países y en niños entre 3 y 12 años, pertenecientes a contextos sociales diversos. Concluyen que, a pesar de las diferencias encontradas, la velocidad de denominación es el mejor precursor de la fluidez lectora en español. En la misma línea de investigación, diversos especialistas (Aguilar Villagrán et al, 2010; Gómez Velázquez et al., 2010, entre otros) consideran que la velocidad de denominación es el mejor predictor temprano del desarrollo de la lectura en español.

Cabe destacar, finalmente, que las evidencias de los estudios anteriores no son suficientes para concluir que los predictores y los facilitadores mencionados en investigaciones de otros países son los mismos en la Argentina, sobre todo, considerando que trabajamos con poblaciones vulneradas. Es por ello que seleccionamos cuatro predictores para trabajar: conciencia fonológica, conciencia grafémica, velocidad de denominación y movilidad enunciativa.

Metodología

Nuestro trabajo es una investigación aplicada, longitudinal de carácter descriptivo. Se trabajó con un diseño cuasi experimental de pretest y postest. Postulamos los siguientes objetivos generales:

- Corroborar si los predictores y facilitadores tempranos del aprendizaje de la lectura y escritura identificados en otras poblaciones de América y España se cumplen de igual forma en poblaciones mendocinas y cotejar la acción de los predictores y facilitadores en poblaciones de contextos vulnerables y urbanos.
- Comparar el desarrollo de los predictores de lectura y escritura en las escuelas que recibieron el programa de intervención con las que no lo recibieron.

Partimos de la hipótesis de que el fracaso escolar de los estudiantes se debe, en gran medida, a un desarrollo lingüístico con características diferenciadas, relacionadas con el contexto cultural, que no son tenidas en cuenta por los docentes ni por el material didáctico usado en su educación. Consideramos que la CF, la VN, la CG y la ME son predictores importantes del desarrollo de la lengua escrita y que su abordaje en el aula favorece este desarrollo y evita el fracaso escolar.

Nuestra población está constituida por estudiantes de Sala de 5 años pertenecientes al Nivel Inicial y Primario de cuatro escuelas de la provincia de Mendoza (Argentina). Una de ellas es urbana (UE) y las otras dos están insertas en contextos vulnerables (VE). La muestra resulta de la segmentación de la población en dos grupos experimentales, uno de la UE y otro la VE, y dos grupos control, uno la UE y otro de la VE. Para la aplicación del programa de intervención, se trabajó con un curso experimental de cada uno de los tipos de escuelas.

Inicialmente, tomamos un pretest a todos los niños cuando estaban en sala de cinco en Nivel Inicial, para evaluar los predictores seleccionados, mediante doce pruebas, adaptadas y/o diseñadas por el equipo. Luego se implementó un programa de intervención en los cursos experimentales a través de secuencias didácticas en las que se ponía el acento en el desarrollo de los predictores.

En la instancia de la aplicación del postest, al finalizar primer año, el equipo tomó la decisión de sumar dos pruebas que permitieran evaluar si los niños habían superado la etapa de alfabetización temprana y comenzado la convencional: una de lectura y otra de escritura. Este hecho, sumado a la altura del año en que se tomó el postest (octubre) y a efectos de respetar los tiempos de los niños, se suprimieron aquellas pruebas que en la instancia del pretest habían dado resultados satisfactorios: conciencia fonológica: cantidad de sílabas, sílaba inicial y final, sonido inicial.

A partir de los resultados del pretest y postest, obtuvimos la información necesaria para nuestra investigación. El análisis realizado de los resultados fue de tipo cuanti y cualitativo.

A continuación, realizamos la descripción de los instrumentos utilizados como pretest y postest:

Subprueba 1: CF

Incluyó las subpruebas de: conciencia léxica, cantidad de sílabas, identificación de sílaba inicial y sílaba final, reconocimiento de rimas, identificación de sonido inicial y sonido final, análisis fonémico y síntesis fonémica.

Subprueba 2: CG

Consistió en la identificación del nombre o del sonido de grafemas, con la opción de seleccionar minúsculas y mayúsculas.

Subprueba 3: VN

Se realizó una adaptación de la prueba Rapid Automated Naming test (RAN) de Denckla y Rudel (1976).

Subprueba 4: ME

Se adaptó la prueba original de Darrault (2000) Se seleccionaron seis viñetas, compuesta cada una de ellas de cuatro imágenes secuenciales que cuenten un corto relato de la vida cotidiana, que el niño debe relatar para el investigador que no está presente.

Subprueba 5: lectura de palabras y oraciones

El encuadre teórico para el diseño de esta se enmarca en los insumos de la Psicología Cognitiva y la Psicolingüística. Se realizó una adaptación de la prueba de lectura de palabras y frases del Test LEE, test de lectura y escritura del español (Defior Citoler et al., 2006).

Subprueba 6: escritura de palabras y oraciones

Este instrumento contempló 3 ítems

- a) Escritura del nombre y apellido.
- b) Autodictado: incluyó 8 dibujos cuyos nombres están constituidos por palabras de dos a cuatro sílabas, con sílabas directas simples (v/c) y compuestas (c/v/c) y con grafemas unívocos y no unívocos (b, ll, que, j, z).
- c) Escritura de una oración: incluyó un dibujo de estudiantes y niñas jugando a la pelota.

Resultados

Dentro de las pruebas de CF, la de segmentación léxica fue la que mostró menos aciertos en la instancia de pretest. Un gran porcentaje de los estudiantes tuvo problemas para reconocer la cantidad de palabras que pronunciaba en voz alta y pausada el evaluador. Esto coincide con otros estudios realizados que demostraron que los estudiantes menores de 7 años carecen de conciencia léxica y consideran a las frases como las unidades mínimas del lenguaje (Ortega de Hocevar, 2014). En el postest, todos los alumnos obtuvieron unos porcentajes de aciertos muy superiores. El caso de la UE es en el que se evidenciaron mejores resultados coincidentes con el programa de desarrollo de esta habilidad que se aplicó. No obstante, la escuela VE si bien mostró aproximadamente un 15 % más de aciertos que en el pretest, no refleja un cambio tan significativo como la UE (Ortega de Hocevar et al, 2019).

Por su parte, la prueba de segmentación silábica dio muy buenos resultados, en coincidencia con lo que los estudios consultados indican. Para los estudiantes, el silabeo es una actividad natural que realizan sin mayor esfuerzo. Cabe destacar que el reconocimiento de la sílaba inicial resultó más simple que el de la sílaba final. En cuanto a las pruebas de análisis y síntesis fonémica, estas arrojaron resultados poco favorables,

en el pretest, pero esperables para la edad. En la instancia del postest, en cambio, las escuelas que obtuvieron mejores resultados son las urbanas independientemente de la aplicación de la secuencia didáctica; sin embargo, las escuelas vulneradas también mostraron un avance parejo que no evidencia respuesta a la estimulación especial recibida por la escuela experimental (Ortega de Hocevar et al, 2019).

La prueba de CG reveló resultados muy bajos en el pretest. Muchos estudiantes no conocían las letras, ni por su nombre ni por su sonido, pero sí conocían los números del uno al diez. Esto amerita un análisis más profundo vinculado no solo con la acción de la alfabetización familiar, sino también con las estrategias aplicadas por los docentes de Nivel Inicial. Lo mismo se corroboró en la prueba de VN que tiene los porcentajes más bajos en denominación de letras y los más altos en la de números. Con buenos resultados en denominación de imágenes y, en menor porcentaje, de colores. En esta prueba, durante el postest, es notorio como las escuelas urbanas han mostrado una diferencia de aproximadamente 60 % en el grado de progreso, mientras que las escuelas vulneradas no llegan al 40 % de avance, esto es si tenemos en cuenta en ambos casos la diferencia entre el punto de partida y el porcentaje de aciertos durante el postest o punto de llegada. En el conocimiento alfabético, sí se observa que la escuela vulnerada experimental presenta una leve ventaja sobre la vulnerada control (Ortega de Hocevar et al., 2019).

La sistematización de los datos revela que las mayores diferencias en las pruebas aplicadas se dan en la de ME. Muchos estudiantes tienen dificultades para movilizar sus enunciados. En esta prueba, finalizado el análisis del pretest, pudimos observar que uno de los datos más significativos es que los estudiantes de la escuela urbana lograron movilizar sus enunciados con ayuda del docente (55 %), mientras que los estudiantes de la escuela vulnerada no pudieron movilizar enunciados, ni solos ni con la ayuda del docente. Debido a estos resultados se incluyeron en el programa que se aplicó en los cursos experimentales numerosas actividades destinadas a mejorar las conciencias y la movilidad enunciativa. En el postest, se lograron resultados más alentadores, aunque en las escuelas vulneradas persisten los problemas señalados, aunque en un porcentaje menor.

Advertimos que en las pruebas de lectura y escritura los estudiantes de la escuela urbana han finalizado su fase de alfabetización temprana e

iniciado el proceso de alfabetización convencional, lo que no sucede con los estudiantes de las escuelas vulneradas. Se evidenció una diferencia a favor de la escuela experimental en la que, aunque muchos no han finalizado la fase de alfabetización temprana, se encuentran en proceso de lograrla, hecho que no sucede con la misma intensidad en la escuela control.

Es preocupante que, al finalizar el primer grado, solo el 27 % de los estudiantes se encuentre todavía en la fase de alfabetización temprana. Esto corroboraría la incidencia de algunos aspectos socioculturales en la alfabetización familiar, como el nivel socioeducativo (escolaridad) de los padres, dado que, en las dos escuelas vulneradas, un alto porcentaje de padres solo ha alcanzado el nivel primario, un porcentaje muy bajo ha finalizado sus estudios secundarios y los porcentajes obtenidos en cuanto al nivel terciario/ universitario completo o incompleto son poco significativos. Este bajo nivel socioeducativo, en la mayoría de los casos, no favorece una adecuada alfabetización temprana familiar.

Asimismo, ratificamos que existen múltiples variables que no radican exclusivamente en las diferencias económicas y/o culturales, sino también en las que hacen a lo intrainstitucional: rol de los directivos, de los docentes, perspectiva adoptada para la alfabetización, porcentaje de asistencia de los alumnos, cantidad de horas de clase, continuidad de los docentes frente al curso, aplicación sistemática de las secuencias didácticas, entre algunas de las variables a considerar y que confirman que no es posible comparar la acción de los predictores y facilitadores en poblaciones de contextos vulnerables y urbanos, porque es necesario un análisis más exhaustivo en el que se contemplen todas las variables.

Conclusiones

Teniendo en cuenta los resultados de nuestra investigación, estamos en condiciones de afirmar que es imprescindible la enseñanza de las macrohabilidades del dominio de la lengua con programas que atiendan en conjunto el desarrollo de la CF, el CG, la VN, la ME y, en relación con ella el desarrollo del lenguaje oral. La aplicación de nuestro *Programa de intervención didáctica* en las escuelas experimentales demostró que la interacción en el aula y la reflexión conjunta acerca de

lo que se está haciendo favorecen el aprendizaje de la lectura y la escritura.

No obstante, no se obtuvieron los resultados esperados en las escuelas vulneradas. En función de las diferencias entre escuelas urbanas y vulneradas, es necesario que se tenga en cuenta la importancia de la participación de la familia en este proceso de aprendizaje. Los predictores que hemos indicado están vinculados no solo a lo individual, sino también lo contextual. Debido a ello sostenemos que, si se quiere verdaderamente ser inclusivo en los jardines maternos y en las salas de cuatro y cinco, se deben incorporar programas que atiendan a la alfabetización temprana y que sean diferenciados de acuerdo con las particularidades de la población infantil en las escuelas cuyos estudiantes no han tenido alfabetización temprana en el hogar. Lograr esto es trabajar en prevención del fracaso escolar.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Villagrán, M.; Navarro Guzmán, J.; Menacho Jiménez, I.; Alcalá Cuevas, C.; Marchena Consejero, E.; Olivier, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22 (3), 436-442.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades -20 años después-. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 93-111.
- Bravo Valdivieso, L. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento educativo*, 27, 49-68.
- Carrillo, M. (2012). La dislexia: bases teóricas para una práctica eficiente. *Ciencias Psicológicas*, VI (2), 185-194.
- Carrillo, S.; Alegría Iscoa, J.; Miranda López, P.; Sánchez Pérez, N. (2011). Evaluación de la dislexia en la escuela primaria: Prevalencia en español. *Escritos de Psicología*, 4 (2), 35-44.
- Cuetos Vega, F. (1991). *Psicología de la escritura*. Editorial Escuela Española.
- Cuetos Vega, F. (2010). *Psicología de la lectura*. RGM.

- Darrault, I. (2000). *Hacia una política de prevención en la escuela. Las dificultades y los trastornos del lenguaje oral y escrito*. Documento Inédito. Traducción: M. V. Gómez de Erice. FEEyE.
- Defior Citoler, S., Ortúzar Sanz, R. (1993). Alteraciones del lenguaje escrito. En J.R. Gallardo Ruiz y J.L Gallego Ortega (1993). *Manual de Logopedia Escolar*. Ediciones Aljibe.
- Defior Citoler, S.; Fonseca, L. y Gottheil, B. (2006). *LEE Test de Lectura y Escritura en español*. Paidós.
- Defior, S., & Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 6, 299-320.
- Denckla, M. y Rudel, R. (1976). Rapid automatized naming (RAN): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14, 471-479
- Dowing, J. (1963). Is a Mental Age of six Essential for Reading Readiness? *Educational Research*, 6, 83-96.
- Estienne, F. (1998). Dislexia. En Rondal, J.A y Seron, X. *Trastornos del lenguaje II. Afasias, retrasos del lenguaje, dislexia*. Paidós.
- Gallego, C. (2006). Prerrequisitos lectores. *Congreso Internacional de lectoescritura*. Morelia, México.
- Gómez-Velázquez, F., González-Garrido, A., Zarabozo, D., & Amano, M. (2010). La velocidad de denominación de letras: el mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(46), 823-847.
- Lara Salazar, C.M. (2015). *Relación de los predictores neuropsicológicos de la lectura y la precisión de la lectura de un texto en voz alta*. Informe final del trabajo de postgrado, previo a la obtención del Título de Magíster en Neuropsicología Clínica y Rehabilitación Neuropsicológica. Instituto de Investigación y Posgrado. Quito: UCE. 154 p.
- López-Escribano, C. y Beltrán, J. (2009). Early predictors of Reading in three groups of native spanish speakers: spaniards, gypsies, and latin americans. *The Spanish Journal os Psychology*, 12 (1), 84-95

- López-Escribano, C., & Katzir, T. (2008). ¿Están separados los procesos fonológicos de los procesos que contribuyen a la velocidad de denominación en una ortografía transparente?. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(3), 641-666.
- López Escribano, C.; Sánchez Hipola, J.; Suro Sánchez, J. y Leal Carretero, F (2014). Análisis comparativo de estudios sobre la velocidad de nombrar en español y su relación con la adquisición de la lectura y sus dificultades. *Universitas Psychológica*, 13 (2), 757-769.
- Luria, A. R. (1983). *Lenguaje y pensamiento*. Fontanella.
- Mattingly, I. (1980). Reading, linguistic awareness and language acquisition. En *Hanskins Laboratories SR-61*, 135-150
- Ortega de Hocevar, S. (2014). *Didáctica de la lectura y la escritura. Una propuesta de alfabetización inicial*. EFE.
- Ortega de Hocevar, S. et al. (2019). *Informe final Proyecto de Investigación*. Secretaría de Investigación y Posgrado. Universidad nacional de Cuyo.
- Perfetti, C. (1985). *Reading ability*. Oxfore University Press.
- Ramírez Benítez, Y. (2014). Predictores neuropsicológicos de las habilidades académicas. *Cuadernos de Neuropsicología*, 8 (2), 155–170. DOI: 10.7714/cnps/8.2.202
- Rosselli, M.; Matute, E y Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42(4), 202-210.
- Selles Nohales, P. y Martinez Gimenez, T. (2008). Evaluación de los predictores y facilitadores de la lectura: Análisis y comparación de pruebas en español y en inglés. *Revista Bordon*, 60 (3), 113-129.
- Share, D. L. y Stanovich, K. E. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. *Issues in Education*, 1, 1-57. [http://dx.doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)00645-2](http://dx.doi.org/10.1016/0010-0277(94)00645-2).

- Suárez-Coalla, P.; García-de-Castro, M. & Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y aprendizaje*, 36 (1), 77-89.
- Velarde E.; Canales R.; Meléndez M.; Lingán S. (2010). Enfoque Cognitivo y Psicolingüístico de la Lectura: Diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (thp) en niños y niñas de la Provincia Constitucional del Callao, Perú. *Revista IIPSI Facultad de Psicología*, 13 (1), 53- 68.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vigotsky, L. (1992). *Pensamiento y lenguaje*. Fausto.

¿Incide la conciencia fonológica en la velocidad y exactitud lectora en estudiantes de 12 años?³³

Eliana Denise Mateos

Resumen

El presente trabajo se desprende del proyecto de investigación dirigido por la Mgter. Susana Ortega de Hocevar denominado *Educación: ¿desigualdad o inclusión? Análisis de los predictores del aprendizaje de la lengua escrita en niños mendocinos de educación inicial y primaria* (período 2017-2018/2018-2019), Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado, Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Educación. El propósito es investigar si existe correlación entre la Conciencia Fonológica (CF) y la velocidad lectora (VL) y exactitud lectora (EL) en estudiantes pertenecientes a 6° de Educación General Básica. La investigación se llevó a cabo en dos etapas, la primera en un establecimiento educativo de escolaridad común urbana y, la segunda, en una escuela de características vulneradas. En ambas instituciones se aplicó una prueba de evaluación del desarrollo de la conciencia fonológica, y una prueba de velocidad y exactitud lectora. A través del corpus se confirmó que si bien la habilidad fonológica es predictora del éxito del aprendizaje inicial de la lectura, ésta no incide en la velocidad y exactitud lectora a la edad de 12 años. Los resultados fueron de utilidad en el diseño de programas de desarrollo de la conciencia fonológica y, fundamentalmente, en destacar la importancia de su desarrollo temprano.

Palabras clave: *Conciencia fonológica, Velocidad lectora, Exactitud lectora.*

³³ *Incidencia del desarrollo de la conciencia fonológica en la velocidad y exactitud lectora de estudiantes de 6ª de Educación General Básica* (período 2017-2018/2018-2019), Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado, Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Educación, Mgter. Torre A. (directora)

Introducción

Es de vital importancia mencionar que los sistemas alfabéticos (como el español) presentan una consistencia en las relaciones entre unidades que permite afirmar que para lograr el aprendizaje de la lectura y la escritura es necesario conocer y manejar las reglas de conversión grafema/fonema así como tener un conocimiento de la estructura sonora de las unidades que componen las palabras, es decir, haber desarrollado la conciencia fonológica.

Asimismo, es indispensable la capacidad de distinguir y traducir grafemas en fonemas en el lenguaje para el manejo del código alfabético, el cual facilita la decodificación de la lengua escrita, a su aspecto oral. La conciencia fonológica es una habilidad metalingüística esencial que sustenta el aprendizaje de la lectura, ya que es indiscutible la respuesta favorable y rápida de los niños a la intervención, y se ha verificado que tanto su desarrollo insuficiente como su deterioro pesan fuertemente en el rendimiento lector posterior e incluso es predictivo de futuras repeticiones de curso (Bravo, 1999; Porta, M. E., 2012). Así pues, la correlación positiva y significativa entre los logros en el aprendizaje de la lectura y la competencia en conciencia fonológica ha sido considerablemente constatada (e.g., Bradley & Bryant, 1983; Bravo, Villalón & Orellana, 2006; Høien, Lundberg, Stanovich & Bjaalid, 1995; Porta, Harper & Kraft, 2010)

A partir de la década de 1980 comenzaron a incrementarse los estudios que relacionan a la conciencia fonológica con el aprendizaje de la lectura en los niños. Sin embargo, esta relación puede interpretarse de diversas maneras, *a)* algunas corrientes sostienen que el conocimiento fonológico, si se interviene de manera temprana, es un precursor o facilitador del aprendizaje de la lectura, estableciendo entre ambos una relación de tipo causal (Ball & Blachman, 1991; Bradley & Bryant, 1983; Byrne & Fielding-Barnsley, 1991; Lundberg, Front, & Peterson, 1988; National Reading Panel, 2000), *b)* otras sustentan que la conciencia fonológica es producto del aprendizaje de la lectura, es decir que los niños adquieren la capacidad de desarrollar esta habilidad cuando entran en contacto con cierta clase de tareas, como aprender a leer (Liberman y Cols., 1974; Blachman, 1989; Adams, 1990; Torgesen, Morgan y Davis, 1992; Catts, 1993) y *c)* están las que defienden que ambos procesos se relacionan de manera bidireccional,

es decir que el conocimiento fonológico se desarrolla conjuntamente con el aprendizaje de la lectura (Bertelson, 1986; Morais, Bertelson, Cary y Alegría, 1986; Morais, Cary, Alegría y Bertelson, 1979). En esta investigación se considera que la hipótesis de causalidad, que comprende a la conciencia fonológica como una habilidad necesaria para el aprendizaje de la lectura, no es inconsistente con la posibilidad de que el proceso de aprendizaje de las estrategias de conversión grafema-fonema pueda facilitar el desarrollo de tal conocimiento, por lo que se opta por considerar, por ahora, la postura de la causalidad recíproca, que señalaría la existencia de una influencia mutua entre conciencia fonológica y desarrollo lector (Morais, Alegría y Content, 1987; Stanovich, 1986; Defior Citoler, S. 2008; entre otros).

La conciencia fonológica, entendida como la habilidad que permite comprender que el continuo sonoro está constituido por unidades (palabra, sílaba y fonemas) es considerada uno de los precursores tempranos de la lectura y la escritura que tiene real incidencia en el aprendizaje y, su evaluación, es primordial a efecto de diagnosticar e intervenir antes de que se presenten problemas.

Varios trabajos han abordado la relación entre la conciencia fonológica y el desempeño en lectura. En un extenso estudio con niños, González (1996) se propone examinar la incidencia de la conciencia fonológica en distintos momentos del aprendizaje de la lectura (6, 7 y 8 años). Para ello administra distintas pruebas de conciencia fonológica (identificación, segmentación, omisión y adición de sílabas y fonemas) y varias pruebas de lectura a los mismos niños desde 1º a 3er grado. Los resultados muestran que tanto la conciencia silábica como la conciencia fonémica influyen en la lectura, sin embargo la influencia del conocimiento silábico es mayor a los 6 y 8 años y la del conocimiento fonémico es superior a los 7 años, debido, según la autora, a que la conciencia fonémica se adquiere a partir de la instrucción en lectura.

Mediante los aportes de la Psicología Cognitiva, de la Psicolingüística, de la Neurolingüística y de la Teoría de la Enunciación el propósito de este trabajo es investigar si existe correlación entre la Conciencia Fonológica (CF) y la velocidad lectora (VL) y exactitud lectora (EL) en estudiantes pertenecientes a 6º de Educación General Básica.

Hipótesis de trabajo

El desarrollo de la conciencia fonológica incide en la velocidad y exactitud lectora de niños pertenecientes a 6° de Educación General Básica.

Objetivos

General:

Corroborar la incidencia de la conciencia fonológica en la velocidad y exactitud lectora de estudiantes de 6° de Educación General Básica.

Específicos:

Evaluar el desarrollo de conciencia fonológica alcanzado por los estudiantes de la muestra.

Evaluar la velocidad lectora de los estudiantes de la muestra.

Evaluar la exactitud lectora de los estudiantes de la muestra.

Observar la existencia de relaciones entre los resultados.

Se trató de un estudio descriptivo, los datos se obtuvieron a partir de instrumentos de evaluación que permitieron la observación y registro de las conductas de los estudiantes tal y como se presentaron en la realidad educativa. Se aplicó un instrumento para evaluar la conciencia fonológica, y otro que evaluó la velocidad y exactitud en la lectura. Para el análisis de datos, se buscaron los estadísticos descriptivos de todas las variables (promedio y desviación estándar) y análisis de varianza para explorar diferencias entre e intra grupos.

En cuanto a los resultados, la hipótesis no fue confirmada en ninguna de las dos escuelas, ya que se observó que, tanto en la escuela urbana como en la escuela de características vulneradas, el porcentaje de aciertos en la evaluación de conciencia fonológica fue bastante alto, lo cual no se vio reflejado en los resultados de la prueba de velocidad y exactitud lectora.

En un primer momento, se puso en duda si esos resultados podrían haber sido ocasionados por tomar una evaluación de la conciencia fonológica demasiado sencilla. Lo que se constató es que no se deben

los resultados obtenidos a la prueba sencilla, sino que en edades tempranas la conciencia fonológica sí incide en el aprendizaje de la lectura y la escritura, pero no lo hace en edades más avanzadas como la de nuestro caso (12 años).

Marco teórico

Existen numerosas discusiones acerca de qué habilidades o procesos tienen que tener adquiridos o no los niños antes del aprendizaje de la lectura y la escritura. En la actualidad, se habla de precursores tempranos o de habilidades necesarias para este aprendizaje.

El procesamiento fonológico ha sido, según González Seijas et. al. (2013, p. 99) “uno de los predictores de la lectura más y mejor estudiados en las fases tempranas”. Asimismo, los estudios que han considerado la influencia a largo plazo de las habilidades fonológicas sobre el desarrollo lector revelan que la conciencia fonológica es un buen predictor de la capacidad lectora (Adams, 1990; Ehri et al., 2001; Goswami, 2000; Plaza, 2003).

¿Qué es la conciencia fonológica?

En términos generales, la conciencia fonológica es conceptualizada, en concordancia con Elkonin (1973) citado en Ortega de Hocevar (2011, p. 133), como la habilidad del sujeto de operar explícitamente con los sonidos del lenguaje. Esta destreza supone segmentar las palabras orales en los sonidos que las componen, generalizar los sonidos en una forma más abstracta, reconocer el orden o ubicación de cada uno de los fonemas en la palabra, hacer corresponder los fonemas con los grafemas de un texto escrito, así como recombinar o recrear dichas letras en una nueva forma a través del acto de lectura.

Existen varios niveles de participación de la conciencia fonológica. Esta habilidad, está involucrada en distinta medida según se consideren diferentes unidades lingüísticas y distintas tareas. En tal sentido, las unidades lingüísticas y la dificultad de las tareas se han convertido en criterios para valorar la participación de esta competencia.

En lo que a las unidades lingüísticas se refiere, Defior y Serrano (1996, p. 51) argumentan que identificar, segmentar o combinar, de manera intencional, las **palabras** involucra a la *conciencia léxica*; reconocer y segmentar las palabras en **sílabas**, a la *conciencia silábica*; distinguir el

arranque (consonante/s antes de la vocal) y/o la **rima** (la vocal y consonantes que siguen) de las sílabas, a la *conciencia intrasilábica*; y, manipular las unidades más pequeñas del habla que son los **fonemas**, a la *conciencia fonémica* .

En cuanto a la complejidad de la tarea realizada, Defior (1996) atañe que la misma “implica diferencias en las demandas cognitivas que se plantean y, por ende, en la dificultad que conlleva su realización” (Defior, 1996, p. 57). La autora aclara que las tareas de mayor simplicidad serían las de sensibilidad a la rima, clasificación de palabras por sus unidades iniciales o finales y síntesis de fonemas; mientras que las más complicadas, debido a la exigencia de la memoria operativa, son las de supresión e inversión.

En resumen, las actividades requeridas para la prueba de conciencia fonológica rondaron en torno a las siguientes dimensiones:

1. el tamaño de las unidades lingüísticas (frases, palabras, sílabas y fonemas)
2. la cantidad de actividad mental o complejidad del procesamiento requerido por la tarea (reconocimiento de palabra, segmentación silábica o fonémica).

¿Qué es leer?

Se sabe que leer no se trata solamente de traducir código escrito sino que, igualmente, hay que darle un significado con el fin de lograr la comprensión del mensaje. La lectura precisa de una gran cantidad de diversas competencias que se consiguen de manera paulatina.

Al realizar una minuciosa revisión de las conceptualizaciones de diversos autores acerca de qué es la lectura, se puede verificar que en todas ellas se previene de la complejidad del concepto. Núñez (2011) señala al respecto que “el término incluye una amplia gama de actividades sobre las que no hay acuerdo” (Núñez, 2011; p. 522).

En la actualidad, hay un consenso generalizado de que leer es comprender y la lectura es concebida como un acto por el cual el lector construye significados a partir de un proceso de índole cognitiva. En general, muchos educadores consideran que el inicio solo debe estar

dedicado a la decodificación y, cuando el niño supera esta etapa, está en condiciones de comenzar con la lectura comprensiva. Al respecto, la Ortega de Hocevar, (2011) considera que “si bien es tarea específica de la escuela enseñar a decodificar, esta enseñanza no debe ser un fin en sí mismo sino que siempre debe estar unida a la comprensión” (Ortega de Hocevar, 2011; p. 64).

Para el enfoque cognitivo, el sistema de lectura está formado por varios módulos separables que, aunque funcionan de forma interactiva, son relativamente autónomos, ya que cada uno de ellos se encarga de realizar una función específica. En este sentido, la lectura solo es posible cuando funcionan adecuadamente determinadas operaciones mentales o, dicho de otro modo, se han desarrollado las habilidades cognitivas oportunas.

De acuerdo a las variables mencionadas en este estudio, debemos incluir también qué entendemos por velocidad y exactitud lectora.

Según la Junta Andaluza de Evaluación Educativa (2014, p. 15), la **velocidad lectora** es el tiempo invertido en la lectura del texto, expresado en palabras leídas durante un minuto. Fry (1975), distingue tres niveles de velocidad lectora según el tipo de lectura que se realiza:

La *lectura corriente* y común que se emplea para la lectura diaria de revistas, libros y textos fáciles, se desarrolla a una velocidad de 250-500 palabras por minuto (ppm), con un nivel comprensivo de aproximadamente 70%. La *lectura de estudio*, más lenta que la anterior, empleada con materiales más difíciles que exigen un alto nivel de concentración, atención y comprensión, se desarrolla a una velocidad de 180-200 palabras por minuto y alcanza un nivel comprensivo de aproximadamente un 90%. Y, finalmente, la *lectura superficial*, que se utiliza para explorar textos, o bien porque es el objetivo, o bien porque no hay más tiempo, su nivel comprensivo es de 50% y su velocidad puede superar las 800 ppm (citado en Escurra, 2003; p. 106)

Se ha realizado una exhaustiva búsqueda de antecedentes que den cuenta de resultados de investigaciones sobre el nivel lector de los niños de nuestro país. Sin embargo, debido que no se han encontrado

referentes argentinos que nos provean de dichos datos, se ha indagado en países latinoamericanos como Chile y México.

A continuación, se presentan los cuadros en los que se vuelca la cantidad de palabras que se deben leer según el grado escolar:

	1° básico	2° básico	3° básico	4° básico	5° básico	6° básico	7° básico	8° básico
Muy rápida	56	84	112	140	168	196	214	214
Rápida	47-55	74-83	100-111	125-139	150-167	178-195	194-213	194-213
Medio alta	38-46	64-73	88-99	111-124	136-149	161-177	174-193	174-193
Medio baja	29-27	54-63	76-87	97-110	120-135	143-160	154-173	154-173
Lenta	22-28	43-53	64-75	85-96	104-119	125-142	135-153	135-153
Muy lenta	21	42	63	84	103	124	134	134

Tabla de desempeños de velocidad lectora de Chile (Pemjean Edith, 2010)

Grado escolar	Requiere apoyo	Se acerca al estándar	Estándar	Avanzado
<i>Primaria</i>				

Primero	Menor que 15	De 15 a 34	De 39 a 59	Mayor que 59
Segundo	Menor que 35	De 35 a 59	De 60 a 84	Mayor que 84
Tercero	Menor que 60	De 60 a 84	De 85 a 99	Mayor que 99
Cuarto	Menor que 85	De 85 a 99	De 100 a 114	Mayor que 114
Quinto	Menor que 100	De 100 a 114	De 115 a 124	Mayor que 124
Sexto	Menor que 115	De 115 a 124	De 125 a 134	Mayor que 134
<i>Secundaria</i>				
Primero	Menor que 125	De 125 a 134	De 135 a 144	Mayor que 144
Segundo	Menor que 135	De 135 a 144	De 145 a 154	Mayor que 154
Tercero	Menor que 145	De 145 a 154	De 155 a 160	Mayor que 160

Tabla de referencia de velocidad lectora de México (Secretaría de Educación Pública, 2011)

De los dos países antes mencionados, se optó por los niveles de logro para la velocidad lectora que propone la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, debido a que esta tabla de referencia fue aplicada en textos narrativos y descriptivos, por lo que, para obtener una acertada medición de todos los alumnos, es necesario basarse en este tipo de textos (tal y como se realizó en esta investigación).

Por otro lado, se considera a la **exactitud lectora** como la “destreza para decodificar correctamente la palabra escrita, es decir, para producir oralmente la palabra escrita, con independencia de que se acceda o no a su significado” (Junta Andaluza de Evaluación Educativa, 2014; p. 16), por lo que se consideran los errores por palabra, a mayor cantidad de errores, menor exactitud.

Existen numerosos investigadores cuyos trabajos se relacionan con el impacto del desarrollo de la conciencia fonológica en la lectura de estudiantes del primer ciclo (Aguilar Villagrán et al. 2010; López Escribano, Sánchez Hipola, Suro Sánchez y Leal Carretero, 2014; etc). Esto se debe a que hay autores que consideran que esta tiene lugar en torno a la edad de 4 o 5 años, mientras que otros la sitúan alrededor de los 6 o 7 años. A pesar de estos antecedentes, no se encontraron precedentes con muestras de alumnos de segundo ciclo que permitan demostrar que la contribución de la Conciencia Fonológica en la lectura, particularmente en la velocidad lectora y la exactitud lectora, no se modifique con el tiempo. Esto impulsó a hacer este trabajo con alumnos de 6° grado de Educación Básica (que ya han aprendido a leer) con el objetivo de indagar si existen diferencias de rendimiento lector entre los que obtengan mejores puntuaciones en la prueba de conciencia fonológica y los que no lo hagan.

Metodología

Con el fin de evaluar la conciencia fonológica, se utilizó una prueba diseñada por profesoras pertenecientes al equipo de investigación dirigido por la Mgter. Susana Ortega de Hocevar (Torre, A.; Rodríguez, C.; Herrera, M. G.), que aún no ha sido publicada, que utiliza parámetros para niños de 12 años pertenecientes a sexto grado de primaria. Por lo tanto, para evaluar la conciencia fonológica se tomó una subprueba que permitió establecer el desarrollo de la misma. Consistió en un test que evaluó solo la conciencia léxica, silábica y fonémica.

Para evaluar la velocidad y exactitud lectora no se hizo uso de ningún test estandarizado sino que se diseñó un texto de tipo descriptivo consistente en la historia de los dinosaurios. El criterio utilizado para escribir el texto fue la longitud, medida a través del número de palabras

y oraciones que debe leer por minuto un niño de 12 años, y tomando como referencia la longitud de textos escolares para niños que se encuentran en sexto año de primaria. Por otro lado, se utilizó la herramienta informática *Legibilidad Mu*, instrumento que permitió analizar y obtener los índices de legibilidad o facilidad de los textos según nivel educativo.

En cuanto a la exactitud lectora, se evaluó la cantidad de errores o faltas producidas durante la lectura. Se consideraron faltas las palabras mal leídas, omitidas, inventadas, tartamudeadas, y todos los signos de puntuación que no fueron respetados. Cada uno de estos errores fue considerado como unidad y restado del número total de palabras leídas. Además, la prueba se grabó en formato audio para obtener un registro minucioso de la misma.

Los objetivos propuestos con estas pruebas son conocer el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica, en niños de 6° grado de escolaridad común, identificar la cantidad de palabras promedio que pueden leer por minuto los niños de 6° grado de escolaridad común, identificar la cantidad de errores que se producen durante la lectura, y verificar la existencia de relaciones entre los resultados.

Los contenidos que se evaluaron con las distintas pruebas son:

- ✓ Conciencia Fonológica (léxica, silábica y fonémica)
- ✓ Velocidad Lectora (cantidad de palabras leídas durante un minuto)
- ✓ Exactitud Lectora (faltas o errores producidos durante la lectura)

El Procedimiento para la evaluación planteada fue el siguiente:

- Recogida de información a través de un proceso inducido de evaluación.
- Desgrabación y análisis de los videos
- Registro de los datos en planillas elaboradas ad hoc.
- Triangulación de la información obtenida en las distintas instancias.

El contenido de la información se recogió, organizó y analizó con la ayuda de un modelo de registro y de análisis, triangulando los datos con los obtenidos en la instancia de evaluación del proceso realizado a través de las distintas pruebas. Los datos se registraron en grillas de valoración y análisis de las habilidades de conciencia fonológica, velocidad lectora y exactitud lectora.

Durante el proceso de evaluación dirigida, el evaluador debió registrar de manera precisa las respuestas proporcionadas por los estudiantes, mediante el registro minucioso de datos en audio y video, en las tareas presentadas.

Para la presentación de las distintas pruebas o test se explicaron al estudiante las tareas a realizar.

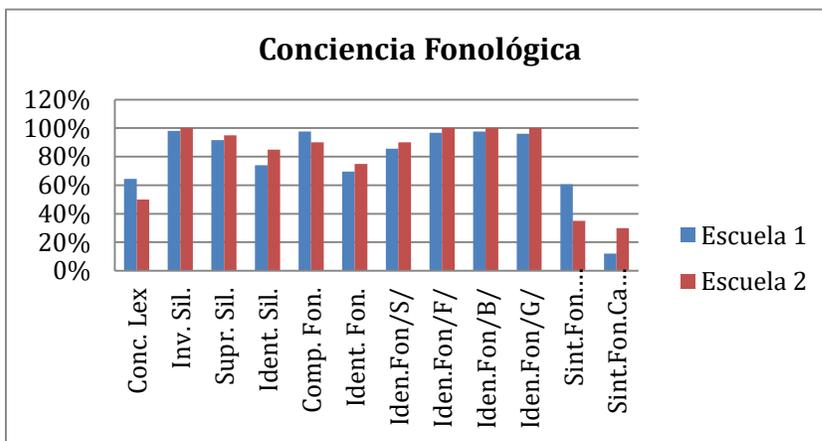
En todas las instancias estuvieron presentes al menos dos investigadores o evaluadores con el fin de que uno trabajara con el alumno, y el otro, grabara y llenara la planilla de registro correspondiente. Durante la aplicación individual de las pruebas se trató de mantener una iluminación adecuada de la sala, espacio amplio que permita estar cómodos, condiciones acústicas buenas, controlando ruidos distractores externos, tiempo de aplicación no mayor a 40 minutos y, realización de por lo menos un ejemplo en forma conjunta para verificar que comprendió la consigna, para desambiguar el significado léxico de los estímulos.

Se trató de un estudio descriptivo, los datos se obtuvieron a partir de instrumentos de evaluación que permitieron la observación y registro de las conductas de los estudiantes tal y como se presentaron en la realidad educativa. Se aplicó un instrumento para evaluar la conciencia fonológica, y otro que evaluó la velocidad y exactitud en la lectura. Para el análisis de datos, se buscaron los estadísticos descriptivos de todas las variables (promedio y desviación estándar) y análisis de varianza para explorar diferencias entre e intra grupos.

Resultados

Gráfico 1

Conciencia fonológica en escuela 1 (urbana) y escuela 2 (de características vulneradas)



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la evaluación del desarrollo de la conciencia fonológica, tal como se puede observar en el cuadro, se encontró que hubo un buen porcentaje de aciertos, en general, en ambos colegios. Los datos demuestran que las mayores dificultades estuvieron en la prueba de síntesis de fonemas para formar otras palabras con los sonidos de la palabra CAMPERA y AMOR, y en la prueba de conciencia léxica. Mientras que en el resto de las pruebas se llegó casi al 100%.

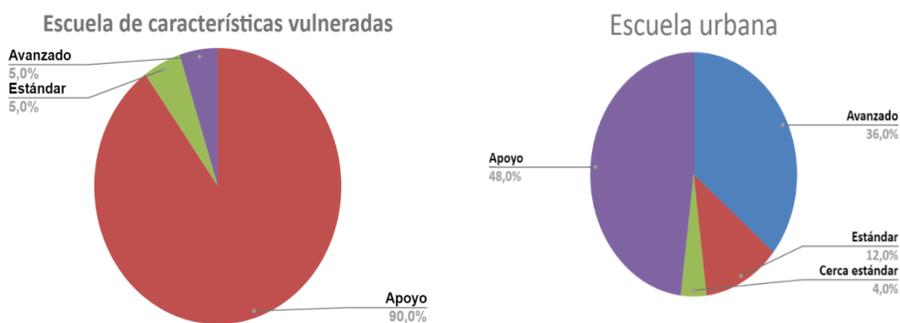
Velocidad y exactitud lectora

Los estudiantes de la escuela urbana, en la prueba de velocidad y exactitud lectora, leyeron un promedio de 116 palabras por minuto, y los alumnos de la escuela de características vulneradas una media de 81 ppm. Ahora, si de acuerdo al nivel lector que nos aporta Secretaría de Educación Pública de México, un niño de sexto año, nivel lector estándar, debe leer un promedio de 129,5 palabras por minuto, cabe destacar que nos encontramos con que en la escuela 1 el 48% de los

alumnos requiere apoyo y, en la escuela 2, los resultados fueron más alarmantes ya que el 90% de los lectores leyó menos de 115 ppm, indicando que la gran mayoría necesitaría apoyo. En los gráficos que se muestran a continuación, se pueden observar los resultados de ambas escuelas en cuanto al nivel lector.

Figura 1.

Velocidad y exactitud lectora. Resultados en ambas escuelas



Fuente: elaboración propia

Correlación entre conciencia fonológica y velocidad y exactitud lectora

Para corroborar si las variables estaban, o no, correlacionadas se realizó un *Diagrama de Dispersión* y, para saber si esta relación era fuerte o débil, se calculó el coeficiente de correlación.

Según nuestra hipótesis, el desarrollo de la conciencia fonológica incide en la velocidad y exactitud lectora de niños pertenecientes a 6° de Educación General Básica, es decir, que mientras más puntaje se obtenga en conciencia fonológica, más palabras por minuto se deberían leer. Para confirmar esta sospecha tomamos la muestra de cada colegio y medimos las dos variables simultáneamente.

En ambos casos, hubo una ausencia de asociación lineal ya que no existió una estrecha relación entre ambas variables. Al medir el coeficiente de correlación nos encontramos con que, en la escuela 1, el

valor fue de 0,48 y, en la escuela 2, fue de 0,06. En ambos colegios el coeficiente estuvo cercano al 0 (cero) lo cual indicó que las dos variables eran incorreladas.

Conclusiones

La hipótesis “*el desarrollo de la conciencia fonológica incide en la velocidad y exactitud lectora de niños pertenecientes a 6° de Educación General Básica*” no fue confirmada en ninguna de las dos escuelas, debido a que el porcentaje de aciertos en la evaluación de conciencia fonológica fue bastante alto, y esto no se vio reflejado en los resultados de la prueba de velocidad y exactitud lectora.

En la primera etapa de este trabajo (año 2017-2018), en la cual se evaluó a los estudiantes de la escuela urbana, se puso en duda si los resultados podrían haber sido ocasionados por tomar una evaluación de conciencia fonológica muy sencilla. En la segunda etapa (evaluación a alumnos de escuela de características vulneradas), se comprobó que no se debieron los resultados a la prueba sencilla, sino que en edades tempranas la conciencia fonológica sí incide en el aprendizaje de la lectura y la escritura, pero no lo hace en edades más avanzadas como la de nuestro caso, es decir, no se puede afirmar que en estudiantes de 12 años un mayor desarrollo de la conciencia fonológica trae aparejado un mayor desempeño en la lectura. Esto puede deberse a diferentes factores tanto del propio sujeto como externos a él que serán debidamente indagados en futuras etapas de esta investigación.

No obstante los resultados, se considera que este estudio ha sido productivo debido a que se encontró un solo antecedente que mencionaba esta hipótesis (negativa) y con este estudio, en poblaciones mendocinas, se coincide y se confirma la misma.

Referencias bibliográficas

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ball, E. W., & Blachman, B. A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading research quarterly*, 49-66.

- Bertelson, P. (1986). The onset of literacy: Liminal remarks. *Cognition*, 24, 1-30.
- Blachman, B. A. (1989). Phonological awareness and word recognition: Assessment and intervention. *Reading disabilities: A developmental language perspective*, 133-158.
- Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read. A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Bravo Valdviso, L, Villalón, M. & Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 9-20.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational psychology*, 83(4), 451.
- Catts, H. W. (1993). The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(5), 948-958.
- Defior, S (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje: Revista Trimestral de Estudios e Investigación*, vol. 19, Iss. 73, 1996, (2014), pp 49-63
- Defior Citoler, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas, *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 333-345.
- Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., Yaghoub- Zadeh, Z. & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 3, 250-287.
- Escurra, M (2003). Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima. p. 99-134. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118110006>
- Fry, E. (1975). *Reading drills for speed and comprehension*. Providence R.I.: Jamestown Publishers.

- González, M.J. (1996) "Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: análisis evolutivo e implicaciones educativas." En *Infancia y Aprendizaje*, 76, 97-107.
- González Seijas, R. M., et. al. (2013) "Estudio de los predictores de la lectura" En *Revista de Investigación en Educación*, nº 11 (2), 2013, pp. 98-110.
- Goswami, U. (2000). Phonological and lexical processes. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P.D. Pearson, y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3), (pp. 251-268). Mahwah, NJ: LEA.
- Høien, T., Lundberg, I., Stanovich, K., & Bjaalid, I. K. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 171-88.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. "Guía de evaluación de destrezas lectoras. Educación Primaria". Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, p. 15, disponible en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/Guia_de_evaluacion_de_Destrezas_lectoras_Primeria.pdf
- Lieberman, I.Y., Shankweiler, D., Fischer, F.W. y Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- López-Escribano, C., Sánchez-Hípola, P., Suro Sánchez, J., & Leal Carretero, F. (2014). Análisis comparativo de estudios sobre la velocidad de nombrar en español y su relación con la adquisición de la lectura y sus dificultades. *Universitas Psychologica*, 13(2), 757-769.
- Lundberg, I., Frost, J. & Peterson, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.
- Morais, J., Alegria, J., & Content, A. (1987). Segmental awareness: Respectable, useful, and almost always necessary.
- Morais, J., Bertelson, P., Cary, L., & Alegria, J. (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, 24(1-2), 45-64.

- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P. (1979). Does Awareness of Speech as a Sequence of Phones Arise Spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Núñez, M.^a Pilar. 2011. Propuesta didáctica para la formación de maestros en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la etapa infantil. Granada: Ediciones Dauro.
- Ortega de Hocevar, Susana. (2011). *Didáctica de la Lectura y Escritura*. Mendoza: 1° Ed. EFE.
- Pemjean, Edith. (2010). Lectura: todo depende de cómo se lea. Chile: *Docencia* N° 41, disponible en http://www.educando.edu.do/files/6513/3433/4842/Todo_de_pende_de_como_se_lea.pdf
- Plaza, M. (2003). The role of naming speed, phonological processing and morphological/syntactic skill in the reading and spelling performance of second-grade children. *Current psychology letters. Behaviour, brain & cognition*, (10, Vol. 1, 2003).
- Porta, M. E., Harper, L., & Kraft, R. (2010). Hemispheric asymmetry profiles during beginning reading. Effects of reading level and word type. *Developmental Neuropsychology*, 35, 96-114.
- Porta, M. E. (2012) "Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura" *Revista de Orientación Educativa* V26 N°50, pp 93-111, 2012
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Torgesen, J. K., Morgan, S. T., & Davis, C. (1992). Effects of two types of phonological awareness training on word learning in

kindergarten children. *Journal of Educational psychology*, 84(3), 364.

Torre, A.; Rodríguez, C.; Herrera, M. G. Prueba de evaluación de la conciencia fonológica para segundo ciclo de Educación Básica. UNCUYO. Inédito. Mendoza

Villagrán, M. A., Guzmán, J. I. N., Jiménez, I. M., Cuevas, C. A., Consejero, E. M., & Olivier, P. R. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22(3), 436-442.

