



DEPARTAMENTO
DE PSICOLOGÍA

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA Y
PSICOPEDAGOGÍA

PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
ARGENTINA

Rector
Miguel Ángel Schiavone

Secretario Académico
Gabriel Limodio

Decana
María Inés García Ripa
Secretaria Académica
Claudia Gómez Prieto

Directora
Departamento de Psicología
María Cristina Lamas

Directora
Departamento de
Psicopedagogía
Mariana Facciola

Av. Alicia M. de Justo 1500
C.A.B.A.- C1107AFD
Argentina
Tel.: (054) 011-4338-0805
revistapsicologia@uca.edu.ar
www.uca.edu.ar/revistadepsicologia

Journal of Psychology

revista de PSICOLOGÍA

ISSN 1669-2438

ISSN-electrónico 2469-2050

Revista N° 30 - Volumen 15 - Año 2019

COMITÉ EDITOR

Mirtha Susana Ison (*Universidad Aconcagua, Argentina*)
José Eduardo Moreno (*Pontificia Universidad Católica Argentina, Centro Interdisciplinario de Investigación en Psicología, Matemática y Experimental, Argentina*)

Néstor Roselli (*Pontificia Universidad Católica Argentina, Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía, Argentina*)

SECRETARÍA EJECUTIVA

Lina Grasso

COLABORADORES CORRECTORES

Manuel Cao

DIAGRAMACIÓN

Manuel Cao

CONSEJO ASESOR CIENTÍFICA NACIONAL

Gustavo Daniel Beláustegui (*UCA*)

José Bonet (*Unin. Favaloro*)

Mario Carretero (*FLACSO, UAM*)

Fray Rafael Cúnsulo (*U. Norte Santo Tomás Aquino*)

Orlando D'Adamo (*UB*)

Carlos Díaz Usandivaras (*UB, Inst. Familia*)

Ana Inés de Gianni (*UBA, USAL*)

Roberto Doria Medina (*UBA, UCA*)

Héctor Fernández Álvarez (*AIGLE, UB*)

Horacio A. Ferreyra (*UNCórdoba, UCA*)

Silvia Franchi (*UNLP, UCA*)

Eva Ada Goldenstein Muchnik (*UBA*)

Marina Gómez Prieto (*UCA*)

Ethel Kacero (*UBA*)

Hugo Klappenbach (*UN San Luis*)

Francisco Locata (*UCA*)

Helena Lunazzi (*UNLP*)

Facundo Manes (*INECO-UCA*)

Bernardo Nante (*USAL, Fundación Vocación Humana*)

Alicia C. de Pereson (*UCA*)

José María Pincemin (*UCA, Paraná*)

Janine Puget (*AAPG, Buenos Aires*)

Cecile Rausch Herscovici (*USAL*)

Cristina Richaiud de Minzi (*CIIPME-CONICET*)

Martha Verónica Rodríguez (*USAL*)

María Lucrecia Rovalletti (*CONICET, UBA*)

Daniel Valdez (*UBA, FLACSO, UAM*)

Stella Maris Vázquez (CONICET, CEFIP)
Alicia Zanotti de Savanti (UCA)

CONSEJO ASESOR CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Luis Ahumada Figueroa (UCValparaíso, Chile)
Amada Ampulia Rueda (UNAM, México)
Cleomar Azevedo (PUC-San Pablo, Brasil)
José Bayo Margalef (U. Barcelona, España)
Ana C. Clérico de Deutsch (PTV, California, EE.UU.)
Cristian Cortés Silva (PUC, Chile)
de Mattos Pires Ferreira, Ma. Elisa (U. FIEO, Brasil)
Juan Francisco Díaz Morales (UCM, España)
Bernardo Ferdman (Alliant International U., EE.UU.)
Renata Frank de Verthelyi (Virginia Tech, EE.UU.)
Félix Guillén García (ULPGC, España)
Rafael Gargurevich (UCLouvain, Bélgica)
Pablo Gelsi (UCU, Uruguay)
Dora Isabel Herrera Paredes (U. Lima, Perú)
Rainer Holm-Hadulla (Heidelberg U., Alemania)
Juan Antonio Huertas (UAM, España)
David Jáuregui Camasca (UNMSM, Perú)
Horst Kächele (Ulm U., Alemania)
Juan Antonio León (UAM, España)
Elena Lugo (Comisión de Bioética P José Kentenich, Schoenstatt)
Carlos Maffi (UP, París, Francia)
Nuria Masjuan (UCU, Uruguay)
María Isidora Mena (PUC, Chile)
Ignacio Montero García-Celay (UAM, España)
Salvatore Parisi (S. Romana Rorschach, Italia)
Pedro R. Portes (U. of Georgia, EE.UU.)
Juan Ignacio Pozo (UAM, España)
Marco Antonio Recuero del Solar (PUC, USACH, Chile)
Alberto Rosa Rivero (UAM, España)
María Rodríguez Moneo (UAM, España)
Juan José Sanguinetti (PU della Santa Croce, Italia)
Jorge Serrano (UCLouvain, Bélgica)
María Tamashiro Sakuda (PUCP Perú)
Antonio Tena Suck (U. Iberoamericana, México)
Lilia Urrutia de Palacios (USMA, Panamá)
Orlando Villegas (Clínica Southeast, Michigan, EE.UU.)

La Revista de Psicología, de periodicidad semestral, publica artículos de los siguientes tipos: a) artículos de reporte de investigaciones empíricas propias; b) artículos teóricos de revisión de trabajos preexistentes y de desarrollo teórico propio; c) artículos metodológicos; d) ensayos y artículos de opinión de aportes críticos sobre aspectos epistemológicos, prácticos e institucionales; e) comunicaciones breves de investigaciones en proceso con conclusiones provisionarias.

El contenido de la Revista está dirigido a especialistas, investigadores, docentes universitarios, estudiantes de grado y posgrado.

Los autores de los artículos publicados en el presente número ceden sus derechos a la editorial, en forma no exclusiva, para que incorpore la versión digital de los mismos al Repositorio Institucional de la Universidad Católica Argentina como así también otras bases de datos que considere de relevancia académica.

Las opiniones y el contenido de los artículos publicados en la Revista de Psicología son exclusiva responsabilidad de los autores.

revista de
PSICOLOGÍA

Incluida en la base de datos EBSCO el 29 de septiembre de 2005 en cumplimiento de los parámetros y calidad editorial.
Indexada en Latindex el 27 de diciembre de 2007.
Indexada en el Núcleo Básico de Revistas Científicas el 9 de mayo de 2017.

SUMARIO

ARTÍCULOS

El abordaje de la violencia a través de los medios periodísticos. Análisis de un caso en un diario local

Perlo, C.L. 7

¿Es eficaz el uso de Aripiprazol para el manejo de la irritabilidad y los síntomas conductuales en adolescentes con Síndrome de Prader Willi?: a propósito de un caso. Eficacia del Aripiprazol en un caso con SPW

Stegmann, J.; D'Acunti, M.A.; Galiana, A.; González Ruiz, Y. 19

Motivación académica y su influencia en el desarrollo de las capacidades de estudiantes en el área de inglés

Gil López, J.M.; Fuster Guillen, F.G.; Norabuena Figueroa R.P.; Maldonado Leyva, H.W.; Norabuena Figueroa, E.D.; Hernández, R.M. 26

Variables de implementación de tutoría entre pares: descripción y análisis

Hernández, C.S.; Facciola, M.C. 42

“¿Qué palabra tan difícil!”: los recursos docentes para la enseñanza de vocabulario durante la lectura de cuentos

Ibañez, M.I.; Ramírez, M.L.; Quiroga, M.S.; Rosenberg, C.R. 61

FinEs que son inicios: Impacto de la reinserción educativa en la percepción de autoestima de estudiantes de población vulnerable

Perillo, P.; Silva, M.L.; Gasparini, V.; Iacobuzio, S. 81

La enseñanza de la lectura y de la escritura: Análisis comparativo de materiales escolares

Curia, V.C. 97

La notion de vulnérabilité : Repères et enjeux d'une catégorie du Social - Recherche sémantique exploratoire

Bertrand, V. 123

RECENSIÓN BIBLIOGRÁFICA

Víctor Ruggieri y José Luis Cuesta Gomez. Autismo; Cómo intervenir, desde la infancia a la vida adulta. Paidós: Psicología Psiquiatría Psicoterapia, 2017.

Scavone, K. 130

Vrselja, Z., Daniele, S., Silbereis, J., Talpo, F., Morozov, Y., Sousa, A. et al. (2019). Restoration of brain circulation and cellular functions hours post-mortem. Nature, 568, 336-343. Doi: 10.1038/s41586-019-1099-1(2018)

Kobiec, T. 136

El abordaje de la violencia a través de los medios periodísticos. Análisis de un caso en un diario local

Addressing violence through the news media. Analysis of a case in a local newspaper

Claudia L. Perlo*

Resumen

Este artículo refiere a una investigación que busca comprender la construcción sociopolítica de la violencia y la prevención de esta última desde un enfoque biocéntrico. Se realiza un trabajo exploratorio, a través del análisis periodístico de noticias extraídas de un diario local de la ciudad de Rosario, Argentina. El propósito es relevar el lenguaje empleado por dicho medio y analizar las perspectivas que subyacen a éste. Los resultados muestran la urgente necesidad de revisar los supuestos básicos subyacentes que soportan los discursos estigmatizadores de los medios de comunicación que configuran y moldean la convivencia humana.

Palabras clave: Violencia; medios periodísticos; estigmatización, supuestos subyacentes.

Abstract

This paper deals with research that seeks to

understand the socio-political construction of violence and the prevention of the latter from a Biocentric perspective. This exploratory work involves the journalistic analysis of news published by a local newspaper of the city of Rosario, Argentina. The purpose is to relieve the language employed by said media and analyze prospects underlying it. The results show the urgent need to shift the basic underlying assumptions that support stigmatizing speeches of the media and which shape and mould the human coexistence.

Keywords: Violence; Media; stigmatization, underlying assumptions

Presentación

El propósito de este trabajo ha sido relevar las categorías utilizadas por los medios periodísticos y analizar los paradigmas y perspectivas que subyacen a éstas. Asimismo, buscamos poner en relación estos datos con la percepción del *otro*, la configuración de su

*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Argentina.

Proyecto de Investigación: "Programa educativo de atención de la seguridad social y prevención de la violencia: reconstruyendo los vínculos en la comunidad".

Financiamiento: Agencia Nacional para la promoción científica y tecnológica del Ministerio de Ciencia, tecnología e innovación tecnológica de la República Argentina.

mail de contacto: perlo@irice-conicet.gov.ar

Fecha de Recepción: 22 de mayo de 2019 Fecha de Aceptación: 1 de octubre de 2019

peligrosidad y el miedo como emocionalidad de base, constreñida en esta relación.

En primer lugar, el trabajo presenta la perspectiva teórico-metodológica que enmarca este estudio. La misma se organiza en torno a dos ejes, uno en relación a la fragmentación social, violencia y el reaprendizaje de la afectividad, foco del estudio mayor que arriba mencionamos y el otro referido a la construcción social de la violencia desde la elaboración de las noticias periodísticas. Seguidamente se presentan los criterios metodológicos que nos han permitido explorar el campo. Posteriormente se ponen en discusión los datos a través de un análisis complejo y hermenéutico, organizados a través de frases prototípicas seleccionadas del material recabado. Finalmente se presentan conclusiones que ponen en discusión los datos recogidos en este estudio con la perspectiva teórica aquí presentada.

Perspectiva teórica

Fragmentación social y violencia

El escenario de finales del siglo XX nos muestra una época desencantada (Morin, 2002; Touraine 1997) donde la violencia, los totalitarismos y la guerra evidencian una especie deshumanizada.

El poder embebido de violencia social y política, conlleva a un malestar cultural que Morin (1986) define como la crisis de la crisis. Las relaciones competitivas, el desconocimiento de las diferencias y la invisibilización del otro socavan toda posibilidad de convivencia. Estas situaciones de violencia, muchas veces sutilmente desapercibidas, se transmiten a través de lo que Blumer (1982) basado en los desarrollos

previos de Mead (1972) conceptualizó como interacción social simbólica. Dewey (2004) en su libro “Democracia y Educación” señaló claramente el poder educativo de la acción social. En este sentido la violencia se perpetúa a través de un proceso de educación informal, donde a modo de conductas y actitudes, aquella se enseña y se aprende.

En los albores del siglo XXI, el panorama evidencia un tejido social caracterizado por el maltrato, la intolerancia, el desprecio, la descalificación, el abandono, el abuso, la desconfianza, la exclusión, la discriminación, y la crítica, que, lejos de ser constructiva siempre es destructiva formando parte de nuestros vínculos cotidianos.

Esta violencia, en algunos casos simbólica (Bourdieu, 2000) opera de una manera lenta pero certera, corrompiendo la red vincular de la cual todos formamos parte.

En este trabajo nos centraremos en este tipo de violencia denominada simbólica. Violencia que Bourdieu y Wacquant (2005), consideran que emerge de manera sutil, naturalizada y silenciosa. Lentamente va encontrando forma a través de las conversaciones cotidianas y moldeando la realidad social.

Construcción social de la violencia y abordaje periodístico

En torno a la construcción social de la realidad, Berger y Luckmann (2008) constituyen una base fundamental en el análisis de este estudio. Sartori, Del Valle Rojas, Echeto, Carvajal Rivera y Moraga (2010) señalan que “el constructivismo considera que lo fundamental es la producción de sentido, a partir de la interacción social” (p.8). Desde esta perspectiva no se concibe

una única realidad. Su multiplicidad se construye en la vida cotidiana a través del sentido común y dependiendo de teorías culturales que sostienen las personas en determinado contexto. Es en este sentido que Berger y Luckmann (1972) señalan que “la realidad de la vida cotidiana es algo que comparto con los otros” (p. 39). La perspectiva que venimos desarrollando nos conduce a entender la noticia como una construcción social de la realidad.

Esto significa para Sartori et al. (2010) que muchos de los conocimientos sociales y culturales se construyen desde las informaciones que entregan los aparatos productores de noticias. Sartori et al., (2010) afirman:

Aunque no son los únicos, los medios de comunicación son uno de los principales constructores de imágenes para la institucionalización de una identidad única y una cerrada alteridad (también única) (p. 9).

El abordaje periodístico tiene una crucial injerencia en la construcción social de la realidad y en el caso particular de nuestro trabajo, en la construcción social de la violencia. La noticia da lectura particular a la realidad, la produce y reproduce. Las fuentes “naturales” no son tales. Como señala Santander Molina (1989), la noticia predice, mantiene, controla y coloniza la vida en un mundo real-imaginario. Vázquez Medel en 1999 (citado por Sartori, et al., 2010), expresa que “el periodismo escrito constituye una forma de institucionalización de los procesos de construcción social de

la realidad” (p.9). Rodrigo Alsina (1989) define la noticia como “la representación social de la realidad cotidiana producida institucionalmente que se manifiesta en la construcción de un mundo posible” (p, 130). Los medios de comunicación son las mejores herramientas que tiene la sociedad contemporánea para reproducir la ideología del consenso y del poder, ya que construyen estructuras interpretativas que anuncian qué y cómo se debe comprender la realidad y el día a día que le da vida y sustento (Sartori, et al., 2010, p. 11).

En relación a esas diversas estructuras interpretativas, Casero Ripollés en 2004 (citado por Sartori, et al., 2010), señala que “existen ruidos interculturales que se producen cuando no se entiende al ‘otro’ tal como es y se trata de imponer un ‘discurso de autoridad’ identitario que nace de la diferencia que se tiene hacia ese ‘extraño’.” (p.22). En relación a ello ha surgido una corriente denominada periodismo intercultural que busca detectar las fuentes que producen ruido en estos intercambios.

Garzón en el 2000 (citado por Sartori, et al., 2010), considera que esta perspectiva intercultural del tratamiento de la noticia tiene un gran potencial para abordar los conflictos y generar nuevos procesos de interculturalidad en mayor sincronía con la construcción de sociedades democráticas que propicien una convivencia participativa y ciudadana. Aquí radica la centralidad de este trabajo y su interés en indagar la influencia que desempeñan los medios periodísticos en la configuración de una cognición social, delineamiento del sentido común, opinión pública y realidad cotidiana en relación a la violencia, uno de

los principales problemas que hoy atentan contra la convivencia humana.

Metodología y muestra

En estrecha relación con lo expuesto en la perspectiva teórica de este trabajo, realizamos un análisis de contenido de tipo cualitativo-hermenéutico que posibilita dilucidar las construcciones sociales que los medios periodísticos recogen, difunden y ratifican a través de las noticias.

En este estudio se trabajó sobre noticias del diario *La capital*. El mismo constituye el medio periodístico más antiguo de la ciudad y el más leído, “desempeñando desde hace décadas un importante rol en la configuración de la opinión pública local” (Águila, 2006, p. 24). El tiempo de observación y selección de noticias fueron entre los meses de abril y julio de 2015 y 2016. Dicha selección se fundamenta en períodos donde las situaciones de violencia en la ciudad, según las estadísticas de gobierno tanto a nivel jurisdiccional como nacional, se habían incrementado. Y si bien la oleada de violencia había comenzado antes, es durante estos dos años que cobra mayor presencia en la opinión pública. La gente en la calle casi solo de eso habla. En respuesta a ello se llevan a cabo operativos de seguridad en la ciudad, reforzando las fuerzas policiales en las calles. Los criterios para la selección de las noticias tuvieron en cuenta artículos periodísticos donde pudiéramos observar la construcción del sentido colectivo en torno al tema de la violencia desde la política pública, como así también la resignificación de ésta en el seno de la trama social y en la construcción de la realidad.

Para este análisis presentamos dos categorías centrales, control de la violencia y

cuidado de la vida, construidas a partir de un grupo de frases prototípicas extraídas de las noticias seleccionadas.

Análisis de las noticias

Categoría 1: Control de la violencia

Como punto de partida de este análisis resulta relevante señalar la existencia de un *mapa del delito* o *mapa de calor*, diseñado según *La Capital* por el Ministerio de Seguridad de la Provincia de Santa Fe a partir del análisis del delito y estadísticas de hechos delictivos (intensidad de disparos y heridas de armas de fuego). En términos de políticas públicas, la “seguridad ciudadana” es planificada en función de tales mapas y de acuerdo con lo que estos mapas visibilizan, son diseñados “operativos de control” y “saturación” en distintos barrios de la ciudad, por parte de la policía local y Gendarmería. Encontramos, como parte de esta delimitación/territorialización de determinados barrios, un intento por emplazar la violencia y controlarla que ubica a los sujetos que habitan tales territorios en el lugar al menos de “sospechosos” o “violentos”.

Estos operativos conjuntos entre ambas fuerzas realizados en determinados barrios comenzaron en abril de 2014 tras lo que fuera denominado como “el primer desembarco” de la Gendarmería en la ciudad de Rosario. Los mismos se prolongaron durante unos ocho meses y tras la retirada de las fuerzas federales se reiniciaron las gestiones para su retorno. De esta manera, en 2015 las discusiones giraron en torno al pedido del gobierno local de un “operativo de retorno” de las fuerzas. Los reclamos se dieron en el marco de las elecciones presidenciales y la problemática de la



seguridad pasó a ocupar el centro de los debates.

La disputa electoral, que en relación a esta temática conlleva ciertos forcejeos respecto a quién se auto adjudicaría el haber logrado el retorno de Gendarmería en la ciudad, fue acompañada de una escenificación significativa, la cual incluyó helicópteros sobrevolando la ciudad, cientos de gendarmes distribuidos en distintos sectores, algunas detenciones y persecución sobre todo de jóvenes varones de los barrios más periféricos, cámaras televisivas y derribo de *bunkers* cuya existencia era ampliamente conocida por los vecinos.

Otro aspecto significativo que es destacado como diferencia entre lo que fuera el primer y el segundo operativo, es el mayor grado de profesionalización y la disponibilidad de más tecnología por parte de la Gendarmería, en pos de una "efectividad policial". Este grado de profesionalización y de inserción y conocimiento de ciertos contextos y dinámicas al interior de los barrios es lo que ha permitido que en 2015 se pensaran acciones de corte más planificadas. Así lo expresaba un comisario entrevistado en una nota periodística: "La ayuda de

Gendarmería nos permitió armarnos y profesionalizarnos. La diferencia es que ahora estamos mejor armados y preparados. Antes se hacía una saturación, algo represivo, y ahora proponemos algo más planificado, proactivo y dinámico" (Diario *La Capital*, 2015).

Llama la atención que dentro de esta planificación no se encuentre incluido el allanamiento y derribo de bunkers, tal como se realizó en 2014, aun cuando el criterio de selección de los barrios donde se llevará adelante la mencionada saturación fue el de "barrios signados por la narcocriminalidad". En este sentido, en un contexto de aumento del descontento social, de elecciones presidenciales y de instalación de la problemática de la inseguridad en la agenda pública y mediática ¿acerca de qué nos habla esta localización de la violencia, la estigmatización que recae sobre quienes habitan tales barrios, la profesionalización de las fuerzas y el control "planificado" sobre determinados territorios?

El 2016 comienza, nuevamente, con el reclamo de la vuelta de Gendarmería, dado el recrudecimiento observado en los mapas del calor. El reclamo, sin embargo, parecería

sustentarse en pedidos recurrentes de los vecinos que habitan “zonas conflictivas” y ya no tanto en funcionarios locales y nacionales. La preocupación vuelve a estar puesta en la movilidad del delito y en cómo reforzar determinados territorios o contextos de “vulneración social”, más no tanto en la llamada *narcocriminalidad*. De todos modos, la cantidad de noticias asociadas a la problemática de la violencia es considerablemente menor respecto del año anterior, lo cual nos sugiere no tanto una disminución de hechos de inseguridad y violencia, sino un manejo mediático particular orientado a generar determinados imaginarios y percepciones de la realidad.

Frases prototípicas extraídas de las noticias:

- Llega el *Desembarco* de la Gendarmería en la ciudad;
- La prioridad es que *vuelva* Gendarmería;
- Reclamo por *la llegada* de la Gendarmería;
- Las problemáticas se abordan desde *la territorialización; se necesita reducir* niveles de violencia;
- *Quebrar* la cultura de la violencia;
- Se está trabajando para *combatir el delito*;
- *Operativo* retorno de la Gendarmería en Rosario;
- Contamos con un mapa *del delito*;
- Estamos trabajando en la *profesionalización de las fuerzas* para lograr *efectividad policial*;
- El Estado sumando *más cámaras al sistema de monitoreo* y el privado al ser monitoreado las 24 horas;
- El paso de Gendarmería por Rosario provocó tal impacto positivo que

hoy los políticos lo utilizan como *bandera de campaña*;

- *600 gendarmes* para Rosario *no alcanzan*.

En este análisis hacemos hincapié en los modos en que ciertos barrios de la ciudad son caracterizados/criminalizados y en las configuraciones de alteridad que ello habilita en relación al binomio seguridad/inseguridad. De este diálogo con las noticias se desprenden tres ejes de análisis: (A) Criminalización del territorio, (B) Peligrosidad del otro y (C) Seguridad/Inseguridad.

A- Criminalización/militarización del territorio (a través del mapa del delito como elemento para la vigilancia y el control de la delincuencia).

Esta concepción del delito localizado perfora aún más el tejido social. Los territorios, lejos de ser considerados como lugares para la convivencia a través de un trabajo social, pasan a ser *zonas calientes* donde, según las estadísticas delictivas o las noticias sobre disparos, muertes, atracos y demás hechos de violencia, determinan un mapa del delito. Este mapa sirve para atacar a la inseguridad y para el patrullaje, pero también para justificar tal accionar. Entonces, desde este punto de vista policiaco, si ese mapeo cambia o si cierto sector no tiene una marca roja -a veces en forma de pistola- es porque ha mermado el asesinato. Este operativo determinará la inserción del barrio en el mapa político convencional o en el mapa del delito. Evidentemente se está hablando de recuperar territorios, de reinsertar la sensación de seguridad en la población a través del combate con los delincuentes. Sin embargo, por el gran incremento de los hechos de violencias, la

“protección”, en general, parece seguir el mismo revés de la “seguridad” es decir, la mayoría habla de “desprotección” social a pesar de la acción desplegada.

Que la ciudad separele en territorios con distintos grados de vulnerabilidad no es algo inocuo para la subjetividad. Dar a conocer los “lugares inseguros” promueve actitudes en la población que generan más desconfianza y temor. Los vecinos, según la hora, se refugian en sus casas o acuerdan alguna estrategia para continuar con su vida cotidiana. Del lado de “los protegidos”, el aumento de la vigilancia y el accionar policiaco, más Gendarmería, en vez de llevar tranquilidad, magnifica la “sensación de inseguridad”, generando nuevos prejuicios y discriminación o provocando, por ejemplo, linchamientos. En este sentido, la noticias o lo que se difunde por los medios exaspera aún más la situación. Contribuye, en gran medida, a la reproducción de la misma violencia que se pretende erradicar.

B- La peligrosidad del otro. Vista como un producto, podemos atribuirle un eslogan o frase publicitaria que responde a la fórmula: *yo no soy el otro*. Este es “el emergente de una sociedad incoherente que no puede moverse como un todo” (Bohm, 2001, p. 29).

Es lógico pensar que, al enfatizar tanto en la tecnología para la vigilancia, se busque controlar el movimiento de los “enemigos”, pero muchas veces esto no ayuda a distinguir entre vecinos y malvivientes, como tampoco asegura un mejor accionar. Algo similar ocurre con la capacitación de los agentes, que parece destinada solo a dejar en claro que incumbe a cada fuerza o cómo se debe proceder en los operativos conjuntos.

Una vez más, parece que los jóvenes

de determinados barrios de Rosario -menores de edad la gran mayoría- están siendo estigmatizados. A través de los reportes sobre las actividades delictivas en torno a la venta y consumo de estupefacientes se les endilga, en general, cierta peligrosidad. El desconcierto de la ciudadanía fluctúa entre viejos prejuicios e ideas preconcebidas acerca de la inseguridad que estos generan.

C- Seguridad-Inseguridad. La “seguridad social” prácticamente desaparece del discurso político y va siendo reemplazada por “la inseguridad” -tanto en los funcionarios como en la ciudadanía en general) discurso avalado por los medios periodísticos-. Es decir, se va construyendo otra categoría que pretende englobar las causas y los efectos más notables acerca de la actual violencia social. La conflictividad, entonces, es puesta sobre la aparición de un “otro peligroso” que legitima la intervención del Estado y las actitudes de los ciudadanos. Los gobernantes intentarán asumir cierto “cuidado” en tiempo de elecciones, velarán por restablecer la seguridad combatiendo al delito -la forma atribuida a la inseguridad-.

La sociedad civil, al popularizarse la inseguridad, se hace eco de estas demandas, más cuando aparece en escena Gendarmería -como *fuerza de seguridad especial*-. Pero hay sectores que también reclaman obras de infraestructura o, directamente, critican y expresan que *más policías* no es la solución definitiva a los problemas de violencia.

La inseguridad refiere a una problemática compleja es a la vez concreta y polifacética. Desde hace un tiempo es parte notoria de los discursos políticos y está presente en las noticias como tema central de la actualidad social, pero durante meses

giró en Rosario en torno a la presencia o no de Gendarmería. La preocupación por el bienestar de los ciudadanos estuvo, en aquel tiempo, centrada en la inseguridad como referente de las acciones del Estado. Así, la calidad de vida se ve amenazada sólo por el delito. En este contexto, los hechos delictivos remiten a la presencia de un otro que se ha configurado como “enemigo de la democracia” y, a la vez, “habitante de un barrio”; el “delincuente” puede ser un “vecino” del que hay que desconfiar y temer.

Categoría 2: Cuidado de la vida

Frases prototípicas extraídas de las noticias :

- En Las Flores se *ponen de acuerdo* para salir o entrar a la escuela;
- Nos preocupa la seguridad de los alumnos, por eso apelamos a la prevención;
- Es necesario garantizar las tareas de *protección* en una ciudad que atraviesa tiempos violentos;
- Hay que generar un clima de mayor *protección* social;
- Hay que volver al viejo policía, el que *ayudaba* a cruzar la calles;
- Se necesita llevar a cabo una

intervención de pacificación.

En el análisis de noticias periodísticas en torno al abordaje de la violencia, objeto de este artículo, es evidente que las noticias referidas a lo que nosotros hemos denominado cuidado de la vida se encuentran en significativa menor proporción que las referidas al control. En tanto control aparece como una categoría nativa en las noticias antes analizadas, en este apartado cuidado de la vida es una categoría construida por el investigador. En este sentido, la noción de cuidado que aquí tratamos se encuentra en total correspondencia con un proceso de convivencia que emerge a consecuencia de la atención, conservación e instinto de solidaridad intraespecie, propia de los organismos vivos. Asimismo, este cuidado requiere indispensablemente de acuerdos existenciales que atiendan a las inevitables controversias propias de la diversidad de la otredad, que insistentemente nos sorprenderá con un rostro que es simultáneamente adverso y semejante.

Las frases que se refieren aquí sugieren un giro paradigmático en relación a la percepción de la violencia, que va del control al cuidado, del combate a la



generación de condiciones convivencia y de la posición de unos que disciplinarán a otros a la generación de acuerdos colectivos que posibiliten la integración social. Dentro de esta categoría y en relación a las categorías nativas encontradas en las noticias, nos resulta importante realizar una distinción entre protección y cuidado. *Protección* refiere “al resguardo de una persona, animal o cosa de un perjuicio o peligro” (RAE, 2014).

Generalmente la misma se encuentra asociada hacia un grupo etario -infancia, ancianidad- o social -condiciones socioeconómicas o culturales- que se hallan en desventaja en relación al resto. Esta percepción de unos menos que otros, ya sea menos instruidos, menos empleados, menos propietarios, etc. constituye una perspectiva que concibe al otro desde la vulnerabilidad en el marco de una sociedad basada en las leyes del mercado y el capital, desconociendo la naturaleza compleja de la totalidad. En las sociedades modernas el estado ha asumido sin éxito este rol de protección, estigmatizando y reforzando los colectivos sociales que ha denominado de “riesgo social”. El imaginario de un estado protector y benefactor ha contribuido a ampliar la fragmentación social y despotenciar aún más a los grupos sociales que pretendía proteger. Es en este sentido que creemos que la categoría “protección social”, en tanto política pública, es una estrategia tendiente al control, dependencia y, en definitiva, dominación de unos grupos concebidos como “fuertes” sobre otros considerados “débiles”. Una vez más la visión antropocéntrica racional provoca una dualidad que se constituye en tierra fértil para la emergencia de la violencia.

Esta dualidad antagónica y cristalizada se disuelve ante la diversidad y complejidad de la trama social. Cuando referimos al cuidado, estamos hablando de “poner diligencia, solicitud y atención en la ejecución de algo, asistir, conservar la propia salud, darse la posibilidad de una vida buena.” (RAE, 2014)

Si bien no desconocemos que las palabras no tienen un significado unívoco y que se encuentran encarnadas en una semántica sociocultural profunda, conocer las raíces en nuestra propia lengua nos proporciona orientación y sentido dentro de nuestra cultura.

Desde la perspectiva biocéntrica que abordamos este trabajo, es decir poner la vida en el centro, la categoría cuidado adquiere mayor sentido e integración. Si de la vida se trata, lo principal es poner atención en su conservación, asistir, estar presente y guardar la propia salud. De esta manera, desde una dimensión ontológica del cuidado, el otro no es un ente independiente de nosotros (Carballo, 2014). El autor señala que el cuidado incluye dos significados uno, la actitud de atención y el otro la actitud de responsabilidad. En este sentido, el cuidado no es un acto individual de unos más fuertes hacia otros más débiles, sino un “modo-de-ser-y-de-estar-en-el-mundo, pues implica una forma de existir y co-existir, de estar presente, de transitar la realidad y gestionar la cotidianidad, de relacionarse con los otros y con las otras cosas del mundo” (Boff citado por Carballo, 2014, p. 1)

A partir de lo planteado, en definitiva, la decisión de proteger o cuidar nos ubica entre dos tendencias: la dominación del enemigo o la fraternidad con el semejante. En el mismo sentido de análisis que estamos desarrollando, la

prevención se relacionaría con el impedir con anticipación que un daño, dificultad o perjuicio acontezca. Una intervención de pacificación, sería de esta manera una tarea que evita o alivia un conflicto. En cualquiera de los dos casos estamos refiriendo a un acontecer de la vida alterado por la violencia o la guerra. El despliegue natural de la vida en sí misma no requiere de ningún proceso de intervención externa para ser controlada. El solo despliegue de su libre flujo exento de ego, control, sometimiento, obediencia, competencia, lucha, dominación y opresión, genera por sí mismo convivencia. La vida como fenómeno biológico requiere exclusivamente libertad y cuidado. La especie humana en tanto matriz biológica-cultural, en esta deriva histórica necesita transformarse en un guardián responsable de dicho flujo vital.

Resultados

Entendemos que las noticias no reflejan la realidad social alrededor de la violencia, solo son un eco del debate político y una vidriera al crimen. La mayoría de las notas reproducen la información aportada por la policía, con el agregado de fotos y opiniones. No hay un trabajo periodístico de indagación o de búsqueda de otras noticias relacionadas con la vida en los sectores tildados de zonas calientes. Este enfoque conduce a la naturalización de actos violentos sutiles, pero por ello no menos violentos, que se encuentran entramados en la cotidianeidad de las comunidades humanas.

Por debajo de estas noticias, a su vez, observamos concepciones ontoepistemológicas que configuran al otro como peligroso y enemigo. El enfoque

en el control más que en el cuidado, evidencia concepciones reduccionistas que han sido vastamente superadas, tanto desde la fenomenología, como desde el interaccionismo y las perspectivas de la complejidad, las que dan cuenta de un mundo entero y entrelazado.

En términos políticos advertimos la ausencia de un proyecto colectivo que dé cuenta de una democracia más representativa que participativa. Una visión lineal del ejercicio democrático soslaya la participación civil. Concebir lo cívico como espacio vital y autónomo implica una mirada distinta de la participación social y colectiva.

Conclusiones

En primer lugar, es importante señalar que la lectura de las noticias en torno a la violencia nos conmueve e interpela acerca de nuestra propia participación en la construcción social de este fenómeno disruptivo del desenvolvimiento de la especie humana. En tanto investigadoras nos sentimos entramadas en esta problemática y comprometidas en desentrañar sentidos colectivos, que nos permitan contribuir a la resolución de estos problemas. Observamos que es insuficiente pensar estas cuestiones desde las teorías "clásicas" relacionadas con las desigualdades socioeconómicas y educativas, la diversidad de intereses, la lucha de clases, la distribución del poder. Necesitamos recurrir a un marco teórico-metodológico complejo que pueda visualizar esta agonía de la especie humana desde una perspectiva holográfica, donde las "partes" sólo pueden ser explicadas desde la totalidad. Se requiere incluir nuestra propia afectación en el problema para comprender

esta problemática de aspectos opuestos, difusos y complementarios, tales como muerte y vida, miedo y amor. Necesitamos sentir con qué resonamos y revisar nuestras propias configuraciones subjetivas. A ello ha atendido este trabajo. Una sociedad fragmentada requiere de manera urgente restablecer lazos afectivos y vínculos sociales inclusivos para cuidar la vida y fortalecer la democracia.

Finalmente necesitamos revisar de manera urgente los supuestos teóricos que subyacen a las noticias difundidas por los

medios que han sido objeto de análisis en este trabajo. Asimismo, necesitamos volver a tomar conciencia acerca del potente papel educador de la educación informal (Dewey, 2004) que transgrede los marcos curriculares escolares e irrumpe con la fuerza arrolladora de lo que las generaciones jóvenes aprenden en la calle, el barrio, en la vida misma, a través de los discursos estigmatizadores que configuran la antropósfera (Dávila y Maturana, 2007) y moldean la convivencia humana.

Referencias Bibliográficas

- Águila, G. (2006). "Historia social, memoria y dictadura. El Gran Rosario entre 1976 y 1983". Tesis de Doctorado, Facultad de Humanidades y Artes (UNR), Argentina.
- Alsina, Rodrigo, M. (1989). *La construcción de la noticia*. Barcelona: Paidós.
- Berger, P. y T. Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Blumer, H. (1982) *El Interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. España, Barcelona: Hora D.L.
- Bohm, D. (2001). Sobre el diálogo. Barcelona, España: Kairós.
- Bourdieu, P. y L. Wacquant. (2005). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Avellaneda, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. España: Bilbao.
- Carballo, S. (2014). *La espiritualidad de la justicia, paz e integridad de la creación*. Documento interno de trabajo. Comunidad Franciscana. Disponible en: <http://confar.org.ar/seminario-de-justicia-paz-e-integridad-de-la-creacion-2014>
- Dávila, X. y Maturana, H. (2007). La Gran Oportunidad: Fin de la Psiquis del Liderazgo en el Surgimiento de la Psiquis de la Gerencia Co-Inspirativa. *Revista Chilena de Administración Pública* N° 10, pp 101-124.
- Diario La Capital online (25 de mayo 2015). Gendarmería comenzó a patrullar y custodiar las calles rosarinas. Recuperado de: <https://www.lacapital.com.ar/la-ciudad/gendarmeria-comenzo-patrullar-y-custodiar-las-calles-rosarinas-n474452.html>
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación*. Madrid, España: Morata.
- Mead, G. (1972). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

- Morin, E. (1986). *Sociología*. Madrid: Tecnos.
- Morin, E. (2002). Epistemología de la complejidad. En Fried Schnitman, D. (coord.) *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Plataforma para consulta en línea. Consultado 27-11-16 en: <http://dle.rae.es/?id=URUdTVs>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Plataforma para consulta en línea. Consultado 17-08-18 en: <http://dle.rae.es/srv/fetch?id=BbIVWJS>
- Santander Molina, P. (1989). “La credibilidad del periodismo al servicio de una nueva colonización: el mundo realginario”. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* N° 11. Madrid, Servicio de Publicaciones de la Editorial Complutense, 181-192.
- Sartori, R., C. Del Valle Rojas, V. Silva Echeto, J. Carvajal Rivera y A. Inzulza Moraga. (2010). Propuesta teórico-metodológica para un análisis crítico y complejo del discurso (ACCD) en la prensa de Chile y Perú. El ejemplo de La Cuarta y Ajá. *Revista 42 Estudios sobre el Mensaje Periodístico*. Vol. 17 Núm. 1, 17-42.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*. Buenos Aires: F.C.E.

¿Es eficaz el uso de Aripiprazol para el manejo de la irritabilidad y los síntomas conductuales en adolescentes con Síndrome de Prader Willi?: a propósito de un caso

Eficacia del Aripiprazol en un caso con SPW

Is the use of Aripiprazole effective for the management of irritability and behavioral symptoms in adolescents with Prader Willi Syndrome?: a case report

Efficacy of Aripiprazole in a case with PWS

Jorgelina Stegmann*
María Agustina D'Acunti**
Anabela Galiana***
Yohanna González Ruiz****

Resumen

El Síndrome Prader Willi (SPW) es una Enfermedad Poco Frecuente (EPF), del neurodesarrollo, que se caracteriza por alteraciones en el centro de la saciedad generando obesidad mórbida si no se controla, tiene un fenotipo físico y psicológico característico, presentando un alto índice de comorbilidad psiquiátrica. El Aripiprazol es un antipsicótico atípico de tercera

generación que cuenta con propiedades farmacológicas únicas que lo diferencian de otros medicamentos de esta familia. Resulta alarmante el uso frecuente de Aripiprazol en personas con SPW cuando existe escasa evidencia clínica que demuestre la eficacia del fármaco en esta población. El objetivo de este trabajo fue estudiar la eficacia del Aripiprazol en un caso de un adolescente con SPW. Método: La metodología consistió en un estudio de caso único, longitudinal,

* Médica. Magister en Psicoimmunoneuroendocrinología. Especialista en Medicina Interna. Especialista en Gestión y Dirección de Instituciones de Salud. Fundación SPINE. Correo electrónico: jstegmann@spine.org.ar Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

** Lic. en Psicología. Diplomatura en Neurorehabilitación. Fundación SPINE ; Universidad del Salvador ; Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

*** Médica. Especialista en Psiquiatría Infanto-Juvenil. Fundación SPINE. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

**** Lic. en Psicología, Especialización en Psicodiagnóstico. Diplomada en Técnicas Cognitivas- Conductuales. Fundación SPINE. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

porque se realizó un seguimiento durante dos años. Participante: Un varón de 18 años con diagnóstico de SPW. Resultados: El presente trabajo demostró en un adolescente con SPW que el Aripiprazol no evidencia respuesta clínica de mejora conductual sostenida en el tiempo. La originalidad de este trabajo radica en reportar el primer caso de probable efecto de activación farmacológica en un varón con SPW, medicado con Aripiprazol.

Palabras clave: SPW;; Aripiprazol; trastornos psiquiátricos; antipsicóticos.

Abstract

Prader Willi Syndrome (PWS) is a rare neurodevelopment disease, characterized by alterations in the center of satiety generating morbid obesity if unchecked, and has a characteristic physical and psychological phenotype, presenting a high index of psychiatric comorbidity. Aripiprazole is an atypical third generation antipsychotic that has unique pharmacological properties that differentiate it from other medications in this family. It is alarming the frequent use of Aripiprazole in people with PWS when there is little clinical evidence demonstrating the efficacy of the drug in this population. The aim of this work was to study the efficacy of Aripiprazole in a case of a teenager with PWS. Method: The methodology consisted in a single longitudinal case study, because it was followed up for two years. Participant: An 18-year-old male diagnosed with PWS. Results: The present work showed in an adolescent with PWS that Aripiprazole does not show clinical response of sustained behavioral improvement over time. The originality of this work lies in reporting

the first case of probable pharmacological activation effect in a male with PWS, medicated with Aripiprazole.

Key Words: PWS; Aripiprazole; psychiatric disorders; antipsychotics.

Introducción

El Síndrome Prader Willi (SPW) es una Enfermedad Poco Frecuente (1-10.000), conocida por su complejidad genética y fenotípica. Su etiología se debe, en la mayoría de los casos (70%) a la pérdida de expresión de la copia paterna del cromosoma 15, delección 15q11-q13; en un 25-30% de los casos a una disomía uniparental materna del cromosoma 15; y en un menor porcentaje (3-5% de los casos) a una alteración en la zona de imprinting (Dykens, Leckman, & Cassidy, 1996; Driscoll, Miller, Schwartz, & Cassidy, 2017; Pérez, Muñoz-Ruata & García, 2010; Yturriaga, 2010).

El fenotipo clínico se caracteriza por hipotonía neonatal severa y dificultades de alimentación en la infancia temprana, seguido por una etapa de alimentación excesiva (hiperfagia) y el desarrollo gradual de la obesidad mórbida, a menos que la alimentación esté controlada externamente. Los rasgos faciales característicos son ojos almendrados, presencia de estrabismo, labio inferior delgado, comisuras de la boca hacia abajo y frente estrecha. El hipogonadismo está presente tanto en hombres como en mujeres y se manifiesta como hipoplasia genital, desarrollo puberal incompleto y, en la mayoría de los casos, infertilidad. Se puede observar también hipopigmentación, manos y pies pequeños, presencia de escoliosis, y baja talla si no se trata con hormona del

crecimiento (Arberas, Guillaumondegui, Fernández & Tello, 2005; Dykens, 2004; Dykens, Leckman & Cassidy, 1996; Dykens, & Rosner, 1999; Rosner, Hodapp, Fidler, Sagun & Dykens, 2004; Travieso Tellez, Menéndez García & Licourt Otero, 2014).

Mientras que el fenotipo conductual se caracteriza por berrinches, terquedad, oposicionismo, comportamiento manipulador, características obsesivo-compulsivas, labilidad emocional, agresión, baja tolerancia a la frustración, impaciencia, impulsividad, retraimiento, dificultades en las competencias sociales y relaciones interpersonales. En cuanto al cumplimiento de las pautas madurativas se observa un retraso en el desarrollo motor, del lenguaje y algún grado de deterioro cognitivo (Arberas, et al., 2005; Dykens, 2004; Dykens, et al., 1996; Dykens, & Rosner, 1999; Rosner, et al., 2004; Travieso Tellez, et al., 2014).

Se ha demostrado que es frecuente la presencia de trastornos psiquiátricos en personas adultas con SPW, especialmente psicosis (Sinnema, Boer, Collin, Maaskant, van Roozendaal, Schrande-Stumpel & Curfs, 2011). Los fármacos antipsicóticos atípicos han revolucionado el tratamiento de la esquizofrenia y los trastornos relacionados; el Aripiprazol se encuentra dentro de este grupo. El Aripiprazol es un antipsicótico atípico de tercera generación que cuenta con propiedades farmacológicas únicas que lo diferencian de otros medicamentos de esta familia. Funciona como agonista parcial de los receptores de dopamina D2 y D3, y de serotonina 5-HT1A y antagonista sobre los receptores de serotonina 5-HT2A. Posee una afinidad alta por estos cuatro receptores, y una afinidad moderada por los receptores

serotoninérgicos 5-HT2C y 5-HT7, por el dopaminérgico D4 el al adrenérgico y el histamínico H1, así como por el sitio de recaptación de serotonina, sin tener afinidad significativa por los receptores muscarínicos (Shapiro, Renock, Arrington, Chiodo, Liu, Sibley, ... & Mailman, 2003; Benabarre, Campos, Russo, Cerveri, Prestia, González, ... & Gutiérrez-Rojas, 2018).

Si bien se plantea que el Aripiprazol podría ser un tratamiento prometedor en personas con SPW y psicosis (Briegel, 2018), la FDA advierte que aquellos pacientes con un riesgo mayor de presentar problemas de control de los impulsos pueden tener manifestación de deseos y comportamientos incontrolables y excesivos mientras estén tomando Aripiprazol. Como evidencia científica de su uso se han encontrado sólo dos reportes de caso en la bibliografía internacional. El primer reporte de caso fue en 2016, donde se demostró un uso efectivo de Aripiprazol 5mg/día para el manejo de síntomas obsesivo-compulsivo y comportamiento agresivo en una niña de 11 años con SPW (Akça & Yilmaz, 2016). El segundo caso, fue reportado en 2018, y también se trata de una niña de 16 años de edad con SPW, donde se demostró que el Aripiprazol en una dosis 5-7mg/día es eficaz para reducir los síntomas psicóticos (Briegel, 2018). Sin embargo, estos mismos estudios plantean la necesidad de nuevos trabajos con muestras más representativas para evaluar la eficacia, los beneficios y los efectos secundarios del Aripiprazol en SPW.

El presente artículo tiene como propósito hacer un reporte de un caso con SPW en un adolescente de población Argentina, con la finalidad de analizar la eficacia del uso del Aripiprazol por primera

vez en un caso masculino que asiste a Fundación SPINE (Socio Psico Neuro Inmuno Endocrinológico), con la finalidad de realizar un tratamiento transdisciplinario, donde se pudo evaluar e identificar la efectividad del Aripiprazol. A través del trabajo en equipo se intercambiaron y analizó la información sobre el estado del paciente, en cada una de las terapias a las que asistía y la visión integral del caso. Los datos personales de identificación se mantuvieron en forma confidencial según la Ley Nacional 25.326 de Protección de Datos (Habeas Data).

Materiales y método: (Presentación de caso)

Se trata de un adolescente masculino, de 18 años de edad, con diagnóstico de Síndrome de Prader Willi y Obesidad Mórbida (peso 96,800kg, talla 1,45m, IMC 46,04). A principios del año 2016 fue derivado a la Fundación SPINE (Socio Psico Inmuno Neuro Endocrinología) donde comenzó un tratamiento transdisciplinario con una frecuencia semanal y bajo profesionales de las siguientes especialidades: clínica médica, psiquiatría, psicología, nutrición, psicopedagogía, fonoaudiología, terapia ocupacional, kinesiología y fisioterapia. La derivación a SPINE fue realizada por el Servicio de Salud Mental del Hospital de Niños Ricardo Gutiérrez (HNRG), por graves problemas conductuales, episodios disruptivos, crisis y berrinches. El paciente llegó derivado del HNRG con una dosis de Aripiprazol de 2,5mg/día (Febrero-2016).

En los meses siguientes, el paciente comienza a manifestar reiterados episodios conductuales de impulsividad, episodios heteroagresivos, inflexibilidad,

oposicionismo y labilidad afectiva. El equipo de SPINE decide realizar sucesivos aumentos de dosis de medicación, de 2,5mg/día hasta 10mg/día (Octubre-2016). Con la última modificación de la dosis el paciente logra alcanzar estabilidad conductual durante fines de 2016 y principios de 2017. El ambiente familiar se muestra también organizado y estructurado, el paciente tiene una buena adherencia al tratamiento, y logra un significativo descenso de peso (desciende 10kg).

Sin embargo, a mediados de 2017 vuelve a mostrarse oposicionista, desafiante y muy caprichoso, llegando a tener grandes problemas conductuales. Si bien el equipo de SPINE decide volver a aumentar la dosis a 15mg/día (Julio-2017), no se observan mejorías significativas, por el contrario, comienzan a aparecer episodios conductuales severos: se escapa de la casa, acumula basura y ocurren reiterados episodios violentos heteroagresivos con su madre y vecinos. El ambiente familiar en ese período no propicia un contexto de contención y orden para el paciente. El equipo de SPINE decide volver a aumentar la dosis de Aripiprazol a 20mg/día y se le agrega Levomepromazina a 12,5mg/día (Septiembre-2017). No observándose mejorías significativas, la madre y principal cuidadora del paciente se manifestaba con mucho miedo de salir a la calle con su hijo a raíz de los graves episodios conductuales acontecidos anteriormente en la vía pública, por lo que la familia comienza a mostrar una menor adherencia al tratamiento en la Fundación.

Finalmente, el equipo de SPINE decide suspender la toma de Aripiprazol dado que no se evidencia respuesta clínica de mejoría conductual sostenida,

notándose un empeoramiento de la misma. Se presume un probable efecto adverso de activación conductual farmacológica con el Aripiprazol y se suspende la toma, se le indica comenzar con Risperidona a 1mg/día (Diciembre-2017). Seguidamente se observa mejoría en su comportamiento con disminución de conductas impulsivas. La madre reporta que su hijo logra estar menos irritable y que cesaron los episodios disruptivos, refiere que está más flexible, receptivo y puede aceptar límites.

Resultados y discusión

Se constató mediante la observación clínica descriptiva de la conducta del paciente, en distintos ámbitos terapéuticos y domiciliarios, un empeoramiento y descompensación conductual progresiva sin evidencia de respuesta terapéutica farmacológica, ni con estrategias y/o intervenciones psicoeducativas y psicológicas para modificación de la conducta disruptiva manifiesta.

El caso referido en el presente estudio muestra evidencia contraria a los trabajos anteriormente publicados (Briegel, 2018; Akça&Yilmaz, 2016). Los dos estudios previos habían sugerido, en mujeres con SPW, la eficacia del Aripiprazol en una dosis 5-7 mg/día. Sin embargo, en el presente caso de un varón con SPW esta dosis baja no demostró ser eficaz en el largo plazo, siendo necesario realizar sucesivos aumentos de dosis. Con dosis superiores entre 10-20mg/día, se observa además un probable efecto de empeoramiento de las conductas por posible activación farmacológica.

Este trabajo plantea una controversia sobre el uso de Aripiprazol

para el manejo de la irritabilidad y los síntomas conductuales en pacientes con SPW. Así mismo se sugiere investigar si en esta población existiría una mayor susceptibilidad biológica de efectos adversos conductuales con activación de síntomas de irritabilidad con el uso prolongado de esta molécula. Cabe mencionar que Solá-Aznar y Giménez-Pérez (2006) advierten posibles reacciones adversas a dosis habituales de fármacos psicotrópicos.

Se hace evidente la necesidad de continuar trabajando en esta línea con una mayor cantidad de casos, considerando los beneficios y los efectos secundarios que el Aripiprazol puede tener tanto en mujeres como en varones con SPW.

La Fundación SPINE cuenta con una amplia trayectoria brindando tratamiento transdisciplinario a personas con SPW en Argentina, desde el año 2004. Por esta razón se han llegado a registrar al menos a 11 casos, de varones y mujeres con SPW, tratados con Aripiprazol. Se está elaborando un reporte y análisis detallado de estos casos con el fin último de brindar mayor evidencia sobre la eficacia del Aripiprazol para pacientes con SPW.

El presente trabajo es de gran relevancia para el campo de la salud y la psicología porque muestra los beneficios de un abordaje transdisciplinario para pacientes con enfermedades poco frecuentes con trastornos psicopatológicos y/o psiquiátricos comórbidos. El abordaje transdisciplinario implica el gran desafío de lograr una visión holística del paciente y su entorno. El equipo de profesionales debe anteponer el bienestar del paciente por sobre los objetivos terapéuticos individuales de cada disciplina.

Referencias bibliográficas

- Arberas, C., Guillaumondegui, M. J., Fernández, M. D. C., & Tello, A. M. (2005). Síndrome de prader willi. *Rev. Hosp. Niños B. Aires*, 47(215), 311-320.
- Akça, Ö. F., & Yilmaz, S. (2016). Aripiprazole in the treatment of obsessive compulsive disorder and aggressive behaviors in a child with Prader Willi syndrome: a case report. *Journal of clinical psychopharmacology*, 36(5), 526-528.
- Benabarre, A., Campos, J. A., Russo, F., Cerveri, G., Prestia, D., González, S., ...& Gutiérrez-Rojas, L. (2018). Tratamiento con aripiprazol en la práctica clínica: consenso de un panel de expertos. *Psiquiatría Biológica*.
- Briegel, W. (2018). Clinical usefulness of aripiprazole treatment in a girl with Prader-Willi syndrome and psychosis. *Clinical Psychopharmacology and Neuroscience*, 16(4), 497.
- Driscoll, D. J., Miller, J. L., Schwartz, S., & Cassidy, S. B. (2017). Prader-Willi Syndrome. In *GeneReviews®*[Internet]. University of Washington, Seattle.
- Dykens, E. M. (2004). Maladaptive and compulsive behavior in Prader-Willi syndrome: new insights from older adults. *American Journal on Mental Retardation*, 109(2), 142-153.
- Dykens, E. M., Leckman, J. F., & Cassidy, S. B. (1996). Obsessions and compulsions in Prader-Willi syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(8), 995-1002.
- Dykens, E. M., & Rosner, B. A. (1999). Refining behavioral phenotypes: Personality—motivation in Williams and Prader-Willi syndromes. *American Journal on Mental Retardation*, 104(2), 158-169.
- Pérez, L. M., Muñoz-Ruata, J., & García, E. G. (2010). El Síndrome de Prader-Willi: Características Cognitivas e Implicaciones Educativas. *Psicología educativa*, 16(1).
- Rosner, B. A., Hodapp, R. M., Fidler, D. J., Sagun, J. N., & Dykens, E. M. (2004). Social competence in persons with Prader-Willi, Williams and Down's Syndromes. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17(3), 209-217.
- Solá-Aznar, J., & Giménez-Pérez, G. (2006). Abordaje integral del síndrome de Prader-Willi en la edad adulta. *Endocrinología y nutrición*, 53(3), 181-189.
- Travieso Tellez, A., Menéndez García, R., & Licourt Otero, D. (2014). Caracterización clínico genética del síndrome PraderWilli. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 18(6), 974-982.
- Yturriaga, R. (2010). Síndrome de Prader-Willi. *RevEspEndocrinolPediatr*, 1(1), 71-73.

- Shapiro, D. A., Renock, S., Arrington, E., Chiodo, L. A., Liu, L. X., Sibley, D. R., ...& Mailman, R. (2003). Aripiprazole, a novel atypical antipsychotic drug with a unique and robust pharmacology. *Neuropsychopharmacology*, 28(8), 1400.
- Sinnema, M., Boer, H., Collin, P., Maaskant, M. A., van Roozendaal, K. E., Schrandt-Stumpel, C. T., & Curfs, L. M. (2011). Psychiatric illness in a cohort of adults with Prader-Willi syndrome. *Research in developmental disabilities*, 32(5), 1729-1735.

Motivación académica y su influencia en el desarrollo de las capacidades de estudiantes en el área de inglés

Academic Motivation and its Influence on the Development of the Abilities of Students in the Area of English

José Martín Gil López*
Fiorella Gaby Fuster Guillen**
Roger Pedro Norabuena Figueroa***
Hugo Walter Maldonado Leyva****
Emerson Damian Norabuena Figueroa*****
Ronald M. Hernández*****

Resumen

La investigación tuvo como objetivo establecer la relación de la Motivación académica, entendida como comportamiento y compromiso del estudiante, con las capacidades del área de inglés en lo que hace a la producción oral (speaking) y escrita (writing). La investigación se desarrolló según un enfoque cuantitativo, de tipo sustantivo, de diseño no experimental y transversal; la muestra estuvo conformada por 121 alumnos del 2° y 3° año de la Escuela Nacional de Marina Mercante. Se utilizó el cuestionario

de motivación académica y la prueba de capacidades, obteniendo resultados válidos y confiables a través del alpha de Cronbach y KR 20 respectivamente. Los resultados a través del Rho Spearman determinan la existencia de una relación significativa entre la motivación académica y la capacidad de producción oral (speaking), en el sentido de que una mayor motivación académica se corresponde con una mejor habilidad de producción oral en el idioma inglés, pero no con la producción escrita (writing).

Palabras clave: Motivación Académica;

* Magister en Educación. Docente Universitario. Universidad César Vallejo. Lima, Perú

** Licenciada en Marketing y Dirección de Empresas. Maestrante en Docencia e Investigación Universitaria. Universidad San Martín de Porres. Lima, Perú

*** Doctor en Estadística. Docente Universitario. Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. Huaraz, Perú

**** Magister en Políticas Sociales. Docente Universitario. Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. Huaraz, Perú

***** Maestro en Ciencias. Docente Universitario. Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. Huaraz, Perú.

***** Licenciado en Psicología. Candidato a Magister en Educación. Coordinador de Producción Científica y Capacitación. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú.

Autor corresponsal: rhernandezv@usil.edu.pe

Fecha de recepción: 13 de junio de 2019 - Fecha de aceptación: 1 de octubre de 2019

Atribución interna; Autoeficacia;
Capacidades.

Abstract

The objective of the research was to establish the relationship of the academic motivation in the capacities of the English area, understood as behavior and commitment of the student linked to the development of oral production skills (speaking) and written production (writing). The research was developed according to a quantitative approach, of a substantive type, of non-experimental and transversal design; the sample consisted of 121 students from the 2nd and 3rd year of the National School of Merchant Marine. The academic motivation questionnaire and the capacity test were used, obtaining valid and reliable results through the alpha of Cronbach and KR 20 respectively. The results through the Rho Spearman determine the existence of a significant influence between the academic motivation and the oral production capacity (speaking), concluding that the higher the academic motivation, the better the oral production ability will be obtained in the English language but not in the written production.

Keywords: Academic Motivation; Internal Attribution; Self-Efficacy; Abilities.

Introducción

Diversos estudios llevados a cabo en los últimos 10 años coinciden en señalar que el bajo rendimiento académico en estudiantes de educación superior en América Latina está determinado por diversos factores, entre ellos los referidos a las características personales

del alumno: por ejemplo, la falta de actitud de logro en el crecimiento profesional, la incompatibilidad del tiempo dedicado al trabajo y a los estudios, el poco interés por los estudios en general, por la carrera y por la institución en que estudia, asimismo la poca acogida que le brinda la universidad y las expectativas del estudiante respecto de la importancia de carrera que estudia (García & Garbanzo, 2007).

En el Perú, el bajo desarrollo de capacidades que deriva en muchos casos en la deserción estudiantil universitaria no ha sido suficientemente investigado y no se cuenta con una base estadística oficial que permita cuantificar la magnitud del problema a nivel nacional. Existen pocos estudios sobre el tema; sin embargo, se reconoce actualmente que el abandono universitario es un problema de etiología multifactorial y con implicancias individuales, familiares, institucionales y sociales (Heredia, 2015). Estudios sobre las capacidades académicas a nivel superior realizados en Lima atraviesan por los mismos problemas. El incremento de ingresantes a universidades privadas, muchos de los cuales traen consigo un bajo nivel de preparación desde la educación básica regular, provoca que muchos de ellos abandonen sus estudios universitarios, desmotivados al considerar no estar preparados para afrontar un nivel educativo que una universidad exige. Además, como refieren Wasityastuti, Pamungkas, Suryo y Retno (2018), la participación de factores internos como la motivación académica y factores externos como el entorno de aprendizaje pueden desempeñar un papel en el desarrollo y el aprendizaje de la identidad profesional y, en consecuencia, en el rendimiento en la universidad.

La motivación académica

El abordar el tema de la motivación académica implica tocar como primer punto su conceptualización.

Para Zimmerman y Martinez-Pons (1992; citado en Pintrich & Schunk, 2006), la motivación académica es el proceso mediante el cual el estudiante dirige la acción de aprender, mostrándose comprometido con toda actividad que estime importante para ayudarlo a adquirir conocimientos, desde atender con detenimiento las enseñanzas del profesor, hasta organizar y preparar el material educativo correspondiente, entre otras tareas que facilitan su aprendizaje.

Otra definición de la motivación académica la presenta como un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta, académica o de aprendizaje en este caso, involucrando a variables tanto cognitivas como afectivas. Las variables cognitivas a considerar son las habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas mientras que las variables afectivas involucran a la autovaloración o autoconcepto. Ambos tipos de variables se encuentran en constante interacción con variables contextuales o sociales, complementándose y haciendo eficiente la motivación (González, 2005). En base a esto, se puede apreciar que la motivación de los estudiantes impacta en el proceso de aprendizaje, así como las variables del aprendizaje (cognitivas y afectivas) se relacionan en la motivación. De acuerdo a lo visto, se puede considerar que la motivación es un recurso fundamental para lograr el aprendizaje (Moreno, Ruiz & Vera, 2015)

Es importante señalar que la gran cantidad de información teórica y empírica acerca de la motivación académica ha propiciado la emergencia de varios puntos de vista y diversos enfoques, produciendo que en la actualidad no exista un marco teórico lo suficientemente consistente como para unificar los distintos modelos conceptuales sobre este tema (Pintrich citado por González, Valle, Núñez & González-Pienda, 1996).

Por lo tanto, para comprender la motivación académica, en perspectiva global, es necesario abordarla considerando los múltiples enfoques teóricos vigentes, los que a su vez generarán una buena cantidad de conceptos relacionados con ella y que servirán para entenderla. A continuación, se detallan los aportes de diversos autores en las últimas décadas, los que permitirán entender la variabilidad conceptual en torno a la motivación académica.

Dimensión Autoconcepto o Autoeficacia Académica

La mayoría de enfoques teóricos sobre motivación resaltan el rol fundamental del “self” o “yo” tanto en la motivación como en el aprendizaje autorregulado. (Núñez et al., 1998)

El Autoconcepto está conformado por un cúmulo de autopercepciones -autoimagen- y por la valoración de las mismas -autoestima-. Otro elemento que brinda al sujeto importante información autorreferente a fin de realizar inferencias de sí mismo es el que proviene de los padres, profesores e iguales -fuente de carácter social-. Ambas ideas señalan la naturaleza subjetiva del autoconcepto, su carácter dinámico y organización interna. (Núñez,

Gonzales – Pienda, Gonzales-Pumariiega & Garcia, 1998)

La investigación del autoconcepto ha identificado tres conceptos claves: los autoesquemas, el autoconcepto operativo y los posibles yoes.

El autoconcepto se percibe como un conjunto de autoesquemas que organizan la experiencia previa y son usados para reconocer y entender la autoinformación que procede del entorno social próximo (Markus, Smith, & Moreland, 1985). Entonces, el autoconcepto, a través de los autoesquemas, tendría la función de integrar y organizar la experiencia del individuo, gestionar sus estados afectivos, y ser motivador y director de la conducta.

Por su lado, el autoconcepto operativo es fundamental en situaciones específicas, pues pone en juego la percepción, interpretación, evaluación y toma de decisiones en una situación determinada a la que el sujeto deberá responder (Valle, Rodríguez, Cabanach, Núñez, y González-Pienda, 2007). Este tipo de autoconcepto es menos estable y más variable que el autoconcepto general, pero los cambios en este último estarían explicados por los cambios producidos en algunos autoconceptos operativos. No obstante, estas modificaciones no suelen significar una gran discrepancia para el autoconcepto general, por lo que tiende a permanecer estable (Valle et al., 1998).

Por último, con respecto a los posibles “yoes”, cabe destacar dos afirmaciones relevantes. La primera es que estos pueden ser concebidos como fuentes motivacionales significativas que proporcionan a la persona algún control sobre su propia conducta y hacen que sea posible el incremento de los sentimientos

de autoeficacia y de competencia percibida. La segunda afirmación señala que estos yoes pueden ser uno de los núcleos explicativos de la discrepancia que se genera en ciertas situaciones entre las percepciones de los demás en referencia a una persona y la autopercepción de la propia persona acerca de sí misma, ya que los *possible selves* son aquellos componentes del autoconcepto que representan las metas, motivos y temores del individuo (Valle et al., 1998).

Se ha descrito, líneas arriba, a la autoeficacia percibida como una valoración de la capacidad de uno mismo para organizar y llevar a cabo un tipo concreto de actuación. No obstante, esta no es la única creencia que se relaciona en la conducta de la persona: Está también la expectativa de resultado, que es la apreciación acerca de la probabilidad de que se den las consecuencias de una determinada actuación (Bandura, 1997). Se debe puntualizar que poseer unas expectativas positivas de resultado no asegura la implicación del estudiante en el aprendizaje: puede darse la situación en la que a pesar de que el alumno las tenga porque cree que el profesor valorará positivamente una determinada actividad, no se implique en llevarla a cabo porque considera que no tiene la capacidad necesaria para ello (baja autoeficacia).

Otra creencia del individuo que puede influir en su comportamiento es la percepción de control o responsabilidad. Diversos modelos cognitivos han considerado al control percibido de la tarea y de los resultados como un componente fundamental en la motivación, concibiendo a este control como un fuerte motivador o inhibidor de la conducta y del aprendizaje (Bandura, 1993). Se ha comprobado, en base a varios estudios, que este tipo de creencias impactan

en el desempeño académico al facilitar o minimizar el compromiso del alumno en el aprendizaje. La experiencia de control de la propia conducta o autodeterminación aumenta la elección personal de las tareas académicas, el esfuerzo, la persistencia y el rendimiento. Por otro lado, la percepción de bajo control sobre los resultados académicos incide negativamente en las expectativas, la motivación y las emociones (DeCharms, 1984; Deci y Ryan, 1985).

Dimensión motivación de logro

En el campo de la motivación de logro el estudio de las metas académicas es una de las líneas de investigación más importante en los últimos años dada su relevancia sobre la cognición, el afecto, el comportamiento y la adaptación escolar. Las metas académicas fueron planteadas por autores representativos como Nicholls (1984), Ames (1984) y Dweck (1986). Las metas académicas son el propósito del compromiso con la tarea y establecen el marco general a través del cual las personas interpretan y experimentan las situaciones de logro. Es por esta razón que las metas han sido reconocidas como buenos predictores de procesos de logro y de resultados (Cabanach et al., 1996).

Dimensión atribuciones causales de logro

Este tercer componente motivacional se refiere a las reacciones afectivas y emocionales que provoca una determinada tarea o actividad. Weiner (2000) en su teoría de la atribución planteó que el sujeto siente en función de lo que piensa, es decir que las cogniciones son condicionantes directos de

las emociones.

La teoría de la atribución se basa en el principio de que las personas buscan descubrir y comprender de forma espontánea por qué ocurren las cosas (Pardo y Alonso, 1990). Esta inclinación a encontrar las causas de ciertos acontecimientos constituye un agente motivador importante, ya que no sólo satisface la curiosidad y la sorpresa (Weiner, 1986), sino que ayuda a comprender y controlar los sucesos en cuestión. Según Pardo y Alonso (1990), aunque la teoría de la atribución de la motivación de logro es una teoría basada en la expectativa de meta y en el valor de la meta, ambos componentes sólo pueden comprenderse teniendo en cuenta el efecto modulador que ejerce sobre ellos la causalidad percibida. Concretamente el proceso atribucional se desarrolla de la siguiente manera: ante un *resultado*, de éxito o de fracaso, el individuo valora dicho resultado y rápidamente emerge una *reacción afectiva* de satisfacción, en caso de que el resultado sea positivo, o de tristeza y/o frustración, si el resultado es negativo. Ahora, si el resultado es inesperado, negativo o importante para el individuo, éste se pregunta acerca de las causas que han determinado tales resultados. En la búsqueda de las causas que originaron dichos resultados relaciona una serie de variables que Weiner (2000) denomina "antecedentes causales", es decir, experiencias significativas para el individuo que tienen relación más o menos directa con el resultado obtenido, la historia personal pasada, el autoconcepto del individuo, sus propias tendencias autoprotectoras, etc. Luego sigue la identificación de las causas que originaron los resultados. Aquí el individuo atribuye una serie de causas

a los resultados obtenidos; según Weiner (2000) las más comunes son la capacidad, el esfuerzo, la suerte y la dificultad de la tarea, aunque también pueden ser otras como el estado de ánimo, la fatiga o la ayuda por parte del profesor. Las causas se pueden clasificar atendiendo a tres dimensiones: dimensión interna-externa, dimensión estable-inestable y dimensión controlable-incontrolable. En función de cada una de las dimensiones causales mencionadas, la atribución causal realizada ante un determinado resultado conlleva una determinada reacción afectiva que a su vez dependerá de si el resultado obtenido es de éxito o de fracaso.

Componentes básicos de motivación académica

Pintrich y De Groot (1990), distinguen tres componentes o dimensiones básicas de la motivación académica, en torno a los cuales se agrupan distintos conceptos que explican los diferentes constructos vinculados a ella:

- *Componente de valor.* Tiene que ver con los motivos, propósitos o razones para implicarse en la realización de una tarea. La mayor o menor importancia y relevancia que una persona le asigna a la realización de una actividad es lo que determina, en este caso, que la lleve a cabo o no. Es decir, las razones, motivos o propósitos son los que darán valor a la tarea, determinando la relevancia que tiene dicha tarea para el sujeto y provocando la realización o no de la misma por parte del sujeto.
- *Componente de expectativa.*

Engloba las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea. En este caso, tanto las autopercepciones y creencias sobre uno mismo -generales y específicas- como las referidas a la propia capacidad y competencia se convierten en pilares fundamentales de la motivación académica. Es decir, aunque el estudiante tenga razones sólidas para implicarse en la tarea, no servirá de nada si no se siente capaz de llevarla a cabo.

- *Componente afectivo.* Engloba los sentimientos, emociones y, en general, las reacciones afectivas que produce la realización de una actividad. Constituye otro de los pilares fundamentales de la motivación que da sentido y significado a nuestras acciones y moviliza nuestra conducta hacia la consecución de metas emocionalmente deseables y adaptativas.

Teniendo en cuenta, los tres componentes de la motivación académica, se entiende que un estudiante no estará motivado si no tiene ningún motivo para llevar a cabo cierta actividad, si no se siente capaz de llevar a cabo la actividad, o si no le provoca ningún sentimiento agradable. Sin embargo, no se puede suponer que un estudiante no llevará a cabo cierta tarea si no percibe los tres componentes: este se implicará en la actividad si alcanza un balance positivo entre ellos (tiene interés en la tarea, considera que es capaz de llevarla a cabo y su realización le genera emociones positivas).

Capacidades del inglés para fines específicos (IFE): delimitación y concepto

La inexistencia de una definición general para el IFE, obliga a plantear un concepto basado en lo señalado por los estudios de autores diversos como los de Ruiz (2003), Hutchinson y Waters (1987), Strevens (1988), Robinson (1991) y Dudley-Evans y St. John (1998). Estos últimos definieron el IFE en base a tres conceptos.

En primer lugar, Ruiz (2003), Dudley-Evans y St. John (1998) proponen el inglés para fines específicos como un enfoque metodológico más que como un producto final. Estos autores entienden que el IFE se basa en tres elementos, que son las necesidades de los estudiantes, el lenguaje que éstos necesitan aprender y el contexto de aprendizaje. Esta idea viene expresada por Hutchinson y Waters (1987) al señalar que el inglés para fines específicos se fundamenta, al igual que cualquier otra forma de enseñanza de lenguas, prioritariamente en la estructura del lenguaje y en la didáctica de la lengua, pero se centra en las necesidades de aprendizaje: "ESP is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning" (1987, p.19).

En segundo lugar, continua Ruiz Garrido (2003, p.80), el IFE fue definido por Dudley-Evans y St. John (1998) en función de las características absolutas y variables que posee. En cuanto a las primeras, el IFE hace uso de la metodología y actividades propias de las disciplinas a las que sirve y se centra en el lenguaje (gramática, léxico, registro), las destrezas o estrategias de aprendizaje, el discurso y el protocolo. En relación con las segundas,

es decir con los aspectos variables, el IFE puede estar relacionado con o diseñado para determinadas disciplinas específicas. Así, en una situación de enseñanza determinada, se podría utilizar una metodología diferente a la del inglés general y dirigir los cursos a estudiantes de nivel medio o avanzado, ya que se asume que éstos poseen conocimientos básicos (Girardot, 2006).

El tercer enfoque que proponen Dudley-Evans y St. John (1998) se basa en la idea de Robinson (1991) y analiza las necesidades de los estudiantes. Ruiz Garrido (2003) explica que se dan dos criterios definitorios del IFE: su naturaleza *normally goal-directed* y que los cursos se desarrollan siempre a partir de un estudio de necesidades y de algunas características a tener en consideración, por ejemplo, los posibles problemas derivados del tiempo limitado de los cursos y su enfoque para la enseñanza de adultos en clases homogéneas. Ruiz Garrido (2003) concluye la revisión del IFE basado en los estudios de Dudley-Evans y St. John (1998) añadiendo que el IFE debería definirse en virtud de tres ideas concretas. Primeramente, que su enseñanza —es decir, la metodología del inglés de especialidad— difiere de la del inglés general. En segundo lugar, esta debe reflejar la metodología de las disciplinas y profesiones a las que sirve. Por último, el lenguaje utilizado debería considerarse una característica definitoria del inglés de especialidad; las actividades que se propongan deben generar y depender del registro. De acuerdo con la definición de Ruiz Garrido (2003:80), entendemos el concepto *metodología* como “la naturaleza de la interacción entre el docente del inglés de especialidad y sus estudiantes” centrada en el desarrollo de las capacidades, en este

caso producción oral y escrita. Para ello se realizan múltiples actividades:

- Producción oral (speaking): para realizar la actividad los estudiantes participan en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad posibilitando la comunicación normal con hablantes nativos, puede tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo sus puntos de vista, presenta descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con su especialidad y explican su punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.
- Producción de textos (writing): los estudiantes son capaces de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con sus intereses, escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto, escriben cartas que destacan la importancia que le dan a determinados hechos y experiencias.

En la institución militar dónde se realiza la investigación, se observa una situación bastante compleja en relación con el desarrollo de las capacidades en el curso de inglés con fines específicos. Por un lado, hay algunos estudiantes que muestran actitudes positivas durante el desarrollo de las clases, pero no se condice con la capacidad esperada. Por otro lado, existen los alumnos cuya disposición para con el

curso es contraria al primer grupo descrito. Sin embargo, obtienen resultados por encima de lo esperado, llegando a superar en algunos casos, a aquellos cuya disposición es positiva. Por tal motivo es que se lleva a cabo esta investigación, a fin de determinar si es que existe una relación entre la motivación de los cadetes y el desarrollo de sus capacidades, o si es que intervienen otro tipo de factores que repercuten más directamente con el desarrollo de su capacidad.

Metodología

La investigación puede caracterizarse metodológicamente como de tipo cuantitativo, de diseño no experimental y de corte transversal-correlacional porque el estudio está centrado en establecer la relación entre la motivación académica y las capacidades en el área de inglés, en una institución educativa superior. La muestra de estudio estuvo constituida por 121 estudiantes de ambos sexos. Para la delimitación se utilizó el criterio de inclusión constituido por alumnos del segundo año y tercer año de los programas especializados y un criterio de exclusión conformado por estudiantes de otro ciclo o años de estudio.

Para la recolección de información se utilizaron dos instrumentos. El primero es la Escala de Motivación Académica de Gaby Thornberry Noriega (2008), que cuenta con 20 ítems referidos a tres dimensiones: la primera es la denominada motivación de logro -conductas del estudiante que lo orientan a la consecución del éxito en tareas evaluadas con estándares de excelencia-. Los ítems 3, 6, 8, 10, 12, 15, 17 y 19 evalúan dicha dimensión. La segunda dimensión concierne a las atribuciones causales de

logro -explicaciones que el alumno genera con respecto a la causa de sus resultados académicos-. Los ítems 1, 4, 9, 13, 16 y 20 evalúan dicha dimensión. Finalmente, la tercera dimensión concierne a la autoeficacia -percepción que el alumno tiene de su propia capacidad para desempeñarse con éxito en las tareas académicas-. Los ítems 2, 5, 7, 11, 14, y 18 evalúan dicha dimensión. Con índices y rango variados, los ítems se califican con los siguientes puntajes: *siempre pienso y actúo así* vale 2 puntos, *a veces pienso y actúo así* 1 punto, y *nunca pienso y actúo así* tiene valor de 0. Para la segunda variable, capacidades de producción oral y escrita, se usó un instrumento elaborado por los investigadores. Los niveles de medición fueron *Logro destacado* (20-18), *logro previsto* (17-14), *en proceso*, (13-11) y *en inicio* (10-00).

Los instrumentos han demostrado validez y fiabilidad en varios estudios de motivación académica como los de Vivar (2013), Pérez (2006) y Morales (2011). En la investigación para la primera variable se realizó la validez de contenido -expertos- y constructo -análisis confirmatorio del ítem- y la fiabilidad que se obtuvo fue un Alfa de Cronbach de 0.750. Para el segundo instrumento, capacidades de inglés, se realizó la validez por juicio de expertos -contenido- y la validez de constructo a través de análisis exploratorio del ítem, con una fiabilidad de 0.86; ambas variables presentan fiabilidad aceptable.

El proceso para recolectar información inició con la coordinación con los directivos de la institución para recolectar los datos requeridos; luego se coordinó con los jefes de programa de cubierta y de ingeniería de las seis aulas de segundo y

tercer año las fechas de evaluación. Las pruebas se aplicaron a los escolares durante las horas de estudio, momento en que dedican tiempo al desarrollo de tareas y en sus propias aulas, las cuales cuentan con una adecuada iluminación y ventilación, cumpliéndose con las condiciones ambientales requeridas para una buena evaluación. El tiempo aproximado de evaluación fue de 50 minutos, en el que se considera la presentación de los instrumentos y la revisión de las instrucciones. Algunos estudiantes utilizaron más tiempo, sin embargo, sus resultados también fueron considerados como parte del estudio debido a que este instrumento no es una prueba de conocimiento y el tiempo empleado puede variar de sujeto a sujeto. Los investigadores se encargaron personalmente de la evaluación durante las horas de estudio como ya fue mencionado.

Para el análisis de los datos de utilizó el paquete estadístico SPSS versión 20 y para el contraste de normalidad de datos se utilizó la prueba de Kolmogorov - Smirnov con la corrección de significación de Liliefors ya que esta propiedad le da mayor exactitud a la prueba señalada; con ella se resume el comportamiento de la muestra estudiada según las puntuaciones de la escala de motivación académica, sus dimensiones y las puntuaciones de la capacidad en inglés (speaking y writing). Se observó que los valores de significancia obtenidos fueron menores al valor teórico de contrastación ($p < .05$) por lo que las variables analizadas reportaron un comportamiento no paramétrico y se concluyó que el estadístico inferencial pertinente para valorar las relaciones entre variables era el coeficiente de correlación por rangos de Spearman.

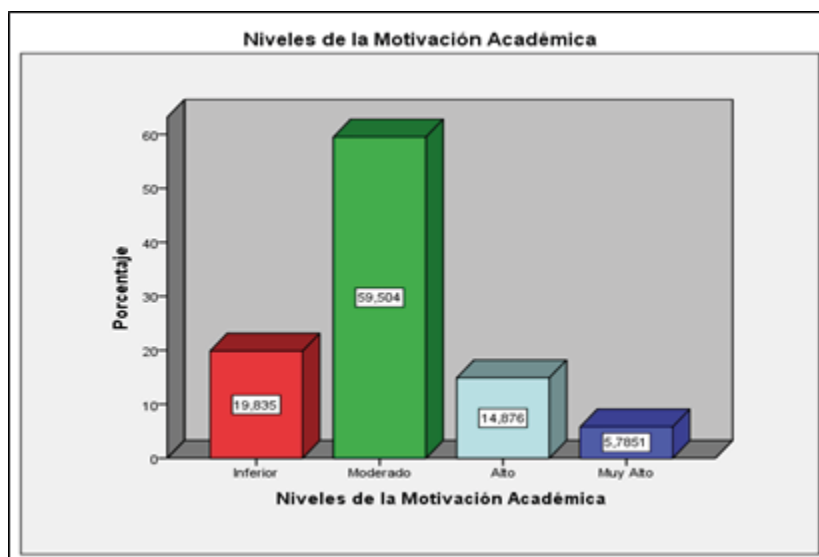


Figura 1. Niveles de motivación académica de los estudiantes

Resultados

La figura 1 presenta la valoración de la motivación académica general resumida en niveles reportados por los estudiantes; se apreció que el 19.8% (24) manifestaron un nivel de desarrollo inferior, el 59.5% de casos (72) reportaron un nivel moderado -siendo el grueso de la muestra estudiada- mientras que el 14.9% (18) afirmaron encontrarse en un nivel alto y sólo un 5.8% (7) reportó ubicarse en un nivel muy alto.

En la Tabla 1 se presentan los valores primarios de la relación entre Motivación Académica y Capacidad de Speaking y Writing.

En la tabla 1, respecto a la relación de la motivación académica y la capacidad de speaking y writing en el curso de inglés podemos afirmar que el 61.9 % de los estudiantes presentan niveles

altos de motivación y alcanzan el logro previsto o tienen la capacidad de speaking desarrollada, mientras que el 26.5 % de estudiantes que tienen nivel moderado de motivación están en proceso de desarrollar su capacidad de speaking. Por otro lado, en lo que respecta sus capacidades de writing, identificamos que 56.2 % tienen niveles de motivación inferior, los mismos que presentan un logro previsto en sus capacidades, pero que el 30.6 % de los estudiantes tienen motivación alta que a su vez se encuentra en un nivel de en proceso de desarrollarlas. Por lo manifestado podemos concluir que los estudiantes motivados desarrollan habilidades de speaking, pero esta correlación no se encuentra respecto a las habilidades de writing.

En la tabla 2 se presentan los coeficientes de correlación entre la

Motivación académica relacionada a la capacidad de Speaking y Writing en el curso de inglés con fines específicos en estudiantes de una escuela nacional de marina mercante.

Motivación académica	Capacidad de Speaking						Capacidad de Writing						Total					
	En inicio			En proceso			En inicio			En proceso				Logro previsto	Logro Destacado			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%						
Inferior	9	7.5	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	68	56.2	00	00	68	56.2
Moderado	00	00	32	26.5	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	10	8.3	10	8.3
Alto	00	00	00	00	75	61.9	00	00	00	37	30.6	00	00	00	00	00	37	30.6
Muy Alto	00	00	00	00	00	00	5	4.1	6	4.9	00	00	00	00	00	00	6	4.9
Total	9	7.5	32	26.5	75	61.9	5	4.1	6	4.9	37	30.6	68	56.2	10	8.3	121	100

Tabla 2
Correlación entre la motivación académica y las capacidades en inglés [speaking y writing]

Variables	Rho de Spearman	P	Rho de Spearman	p
Motivación académica	.202*	.026	.064	.486

n=121; * $p < .05$, (significativo)

motivación académica y las capacidades del inglés, speaking y writing. Se apreciaron valores de correlación directos con intensidad baja y nula respectivamente [$r=.202^*$, .064] (Cohen 1988, citado por Bologna 2011); en la valoración de la significatividad estadística el valor obtenido fue menor al valor teórico de contraste ($p<.05$) en el caso de la capacidad en producción oral/speaking [$p=.026$], mientras que para el rendimiento en producción de textos/ writing no fue así [$p=.486$]. Se confirma así que, en el caso de la capacidad de producción oral (speaking), estos resultados son generalizables a una población con características similares.

Existe entonces una cierta, aunque baja, correlación positiva estadísticamente significativa entre la motivación académica y las capacidades del área de inglés en producción oral (speaking), pero no con las de producción escrita (writing). Esto quiere decir que una mayor motivación académica se corresponde con una cierta mejor producción oral, no así con la calidad de la producción escrita, que parece no estar asociada a la motivación.

Discusión

La motivación académica tuvo una relación estadísticamente significativa, positiva aunque no muy alta con la capacidad de speaking. La motivación se manifiesta por conductas y comportamientos y, dado que al trabajar la producción oral la desarrollamos mediante la participación en una conversación o en debates, las cuales son situaciones que necesariamente se expresan en conductas, consideramos que ello influyó en el resultado. Por otro lado, con la capacidad de writing se da una relación no significativa

y de baja correlación, explicable porque la producción escrita involucra elementos mecánicos y memorísticos. Esto sugiere que la motivación académica solo se relaciona, aunque levemente, con la capacidad de speaking, mientras que en el área de writing no parece ser un factor determinante.

En la valoración de la significatividad estadística se apreció que esta fue mayor en el caso de la producción oral o speaking ($p<.05$) que en el caso de la capacidad en producción escrita o writing ($p=.486$). Esto confirma que, en el caso de la capacidad oral, los resultados son generalizables a una población con características similares. Esto está en concordancia con Vivar (2013) quien encontró una relación baja entre la motivación y la capacidad en inglés, pareciéndose a los resultados antes descritos. Carmona (2011) también encontró resultados parecidos, una relación baja entre la motivación y el rendimiento académico en el idioma inglés. No obstante, en este estudio la motivación ha sido relacionada con la capacidad de writing y del speaking, mientras que Vivar (2013) y Carmona (2011) concibieron a las variables motivación y rendimiento académico como unidimensionales lo que diferencia este estudio con el de ellos.

En la muestra analizada, la motivación de logro no presenta una fuerte relación con la capacidad en speaking ni en writing, es decir, un sujeto con motivación de logro alta no necesariamente obtendrá altas calificaciones en las áreas del curso de inglés y viceversa. En base al marco teórico se podía suponer que, si se tiene una motivación de logro alta, es decir, una atracción por el simple hecho de realizar una actividad, dicha motivación de logro permitiría la consecución de un rendimiento

alto, pero esto no sucedió con la muestra estudiada.

En cuanto a las atribuciones causales internas, los resultados señalan que tienen una relación no significativa con la capacidad en speaking y writing. Weiner (1986) explica que cuando un estudiante atribuye su éxito a factores internos está retroalimentando su “percepción de competencia” de manera positiva. En cambio, si se atribuyen resultados de fracaso a factores causales internos influye en dichos sentimientos negativamente. Por el contrario, la atribución del éxito o fracaso a factores externos por parte de las personas no impacta sobre la autoestima. Por otro lado, si se atribuye un resultado de fracaso a causas incontrolables por el individuo produce una reacción de “enfado”, “ira”, “frustración”, etc. pero cuando se atribuye un resultado de éxito a causas incontrolables la reacción es de gratitud. Todo indica que la percepción de control es primordial en la motivación (González y Tourón, 1992). Cuando se atribuyen resultados de fracaso a una causa interna e incontrolable (p.ej., falta de capacidad) provoca reacciones afectivas de “pena” y “vergüenza” y si se atribuyen resultados de fracaso a una causa interna y controlable (p.ej., falta de esfuerzo) produce un cierto sentimiento de “culpa” en el individuo, considerándose el responsable de dicho fracaso al no haberse esforzado lo suficiente. La atribución interna es un proceso que incumbe en la consecución de una meta académica, no obstante, en la muestra estudiada, una persona con una atribución interna y otra con atribución externa tienen

la misma probabilidad de conseguir un buen rendimiento académico, sugiriendo con esto que el rendimiento académico no se está consiguiendo por variables como el esfuerzo o capacidad de los estudiantes sino por otros factores inherentes al docente y al sistema de evaluación.

Los resultados señalan que existe relación, aunque baja, entre la autoeficacia y la capacidad de speaking, también indican que existe una relación no significativa con el writing. Esta situación es explicada por Bandura (1982). Bandura indicó que cuando los alumnos se perciben a sí mismos con una baja competencia frente a una actividad específica, es posible que tiendan a evitar participar en esa tarea, o dedicar menos esfuerzo, o persistir menos ante las dificultades y conseguir un rendimiento más bajo que aquellos que se perciben más eficaces. El autor detalló que los individuos construyen su percepción de competencia realizando una selección, valoración e integración de la información que reciben del exterior; a esto se le conoce como juicios de autoeficacia. Con esto último, se puede apreciar que la percepción de competencia no afecta de la misma manera a todos los comportamientos, de forma que, por lo general, no afecta a las tareas que requieran el empleo de estrategias y técnicas que son ampliamente dominadas por el estudiante (Bandura, 1982). En otras palabras, si un estudiante carece de los conocimientos, estrategias y técnicas necesarias para desarrollar una actividad concreta, por más que tenga un nivel alto de autoeficacia, no tendrá una actuación eficiente.

Referencias bibliográficas

- Carmona, A. (2011). El fracaso en el aprendizaje del inglés en secundaria. Temas para la educación. *Revista digital para profesionales de enseñanza*, 13. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8255.pdf>
- DeCharms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (v.1), 23-45. New York: Academic Press.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/buy/1987-08696-001>
- Dudley-Evans, T., & St. John M. (1998). *Development in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García F., & Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1252>
- Girardot, L. (2006). Formación docente en inglés con fines específicos (IFE). *Acción Pedagógica*, 15(1), 74-82. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17255>
- González, F. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- González, M., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- González, R., Valle, A., Núñez, J., & González-Pienda (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61. Recuperado de: <http://www.psicothema.es/pdf/4.pdf>
- Heredia, F. (2015, 22 de agosto). Deserción de estudiantes universitarios sigue en aumento. *Diario Correo*. Huanuco, pp. 12-13.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: a learning Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press
- Markus, H., Smith, J. & Moreland, R. (1985). Role of the self-concept in the perception of the others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1494-1512. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/buy/1986-11820-001>
- Morales, F. (2011). Aprendizaje, Motivación y Rendimiento en Estudiantes de Lengua Extranjera Inglesa. *Psicología educativa*. 17(2), 195-207. Recuperado de: <http://congresos.um.es/cifop/cifop2010/paper/viewPaper/9091>
- Moreno, J., Ruiz, M., & Vera, J. (2015). Predicción del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación académica sobre las competencias básicas en estudiantes adolescentes.

- Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 359-376.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/1984-28719-001>
- Núñez, J. (1998). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. En M. Peralbo (ed.) *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Pardo, A., & Alonso, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Pérez, C. (2006). Motivación interna y rendimiento académico de los estudiantes de inglés de la ULA Táchira. *Acción pedagógica*. 15, 64-73.
- Pintrich (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1017>
- Pintrich P., & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. 2º ed. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/fulltext/1990-21075-001.html>
- Robinson, P. (1991). *ESP today: A Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Ruiz M. (2003). *Aplicaciones pedagógicas del informe empresarial en el aula de Inglés de los negocios: implementación de recursos discursivos escritos en contextos de especialidad*, Castello: Universidad Jaume I.
- Stevens, P. (1997). *New Orientations in the Teaching of English*. Oxfors: Oxford University Press.
- Valle, A., Cabanach, R., Gómez, M., & Piñeiro, I. (1998). *Factores motivacionales y aprendizaje escolar*. En A. Valle y R.G. Cabanach, *Psicología de la Educación, I. Variables personales y aprendizaje escolar*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad. Valle, A., Cabanach, R.G
- Valle, A., Núñez, J., Rodríguez, S., & González-Pumariega, S. (2002). *La motivación académica*. En J. A. González-Pienda, R. González-Cabanach, J., Núñez y A. Valle (Coors.), *Manual de Psicología de la Educación*. (pp. 117-144). Madrid: Pirámide.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R., Núñez, J. y González-Pienda, J. (2007). *El estudiante eficaz*. Madrid: CCS.
- Vivar, M. (2013). *La motivación para el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en el área de inglés de los estudiantes del primer grado de educación*

- secundaria* (Tesis de Maestría). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú. Recuperado de: http://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1813/MAE_EDUC_105.pdf?sequence=1.
- Wasityastutia, W., Pamungkas, Y., Suryo, Y., & Retno, G. (2018). Correlation between academic motivation and professional identity in medical students in the Faculty of Medicine of the Universitas Gadjah Mada Indonesia. *Educación Médica*, 19(1), 23-29. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.010>
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: SpringerVerlag.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1-14. Doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1273-8_2

Variables de implementación de tutoría entre pares: descripción y análisis.

Peer Tutoring Implementation Variables: Description and Analysis.

Camila S. Hernández*
Mariana C. Facciola**

Resumen

La tutoría entre pares (TP) como recurso didáctico es una forma de aprendizaje colaborativo que consiste en que un estudiante, tutor, le enseñe determinado contenido a un par, tutorado. Vastamente estudiada en la literatura, ha sido implementada en diferentes contextos y niveles educativos. Sin embargo, poco se han estudiado las múltiples modalidades de aplicación de la técnica, las cuales varían según cada situación educativa. Por ello, a partir de un estudio de diseño documental, se presenta una descripción exhaustiva de las variables de implementación de TP y sus diversas variantes, utilizando la clasificación de Topping (2015) y Leung (2015) como guía, pero así mismo proponiendo nuevas, previamente no identificadas. Para ello se seleccionaron y analizaron rigurosamente 26 artículos empíricos de TP, centrados exclusivamente en desarrollar habilidades

académicas, lectura, escritura y matemática, llevados a cabo en distintos niveles educativos, primario, secundario y superior. Además de lo anterior, se presenta una primera aproximación al análisis de las variables de implementación de TP según nivel educativo y habilidad académica, distinguiendo las más prevalentes en cada uno/a. El artículo concluye con sus alcances y limitaciones, proponiendo nuevos horizontes de investigación.

Palabras clave: tutoría entre pares; enseñanza mutua; técnica de enseñanza; planificación educativa.

Abstract

Peer tutoring (PT), as a pedagogical technique, is a form of collaborative learning that consists in a student (tutor) teaching a certain knowledge to a peer (tutee). Widely studied within the literature, it has been

* Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Centro de Investigaciones de Psicología y Psicopedagogía. Mail de contacto: camila.shperpi@gmail.com

** Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Departamento de Psicopedagogía. Mail de contacto: mariana_facciola@uca.edu.ar

Fecha de recepción: 26 de agosto de 2019 - Fecha de Aceptación: 15 de octubre de 2019

implemented in different contexts and educational levels. However, little is known about the multiple application methods of PT, which vary according to each educational situation. Therefore, using a documentary method, a meticulous description of the PT implementation variables and their numerous variants is presented, using the classification presented by Topping (2015) and Leung (2015) as a guide. In addition, new variables previously not considered are proposed. For this purpose, 26 empirical studies of PT were thoroughly selected and analyzed. All the articles were focused exclusively on developing academic skills, reading, writing and mathematics, and took place in different educational levels, primary, secondary and higher education. Furthermore, a first approach to the analysis of the most predominant PT implementation variables in each educational level and academic ability is presented. The article concludes with its scopes and limitations, proposing new research horizons.

Keywords: peer tutoring; peer teaching; teaching technique; educational planning.

Introducción

Existe consenso en la literatura en que la Tutoría entre Pares (TP), entendida como técnica didáctica, consiste en la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos o habilidades a partir del apoyo colaborativo entre pares, en pequeños grupos o parejas (De Backer, Van Keer & Valcke, 2012). Cada estudiante adopta un rol específico, tutor o tutorado, el cual es deliberadamente asignado por un docente o profesional.

La eficacia de la técnica ha sido

constatada por numerosos artículos llevados a cabo en distintos contextos y niveles educativos (Bowman-Perrott, Davis, Vannest & Williams, 2013; Rees, Quinn, Davies, & Fotheringham, 2015). Los fundamentos teóricos de dicho éxito son encontrados, principalmente, en la corriente socio-constructivista (Roselli, 2016). Sin embargo, en la actualidad, los fenómenos de la colaboración y la enseñanza entre pares están siendo cada vez más estudiados desde el enfoque de las neurociencias (Clark & Dumas, 2015). En líneas generales, todas las posturas epistémicas parecen coincidir en que el tutorado se ve beneficiado por la enseñanza personalizada y el clima de confianza generado por la interacción entre compañeros, el cual le permite a los tutorados “equivocarse sin temor, cosa que resulta más difícil cuando la interacción se produce directamente con el profesor” (Duran, Flores, Mosca & Santiviago, 2015, p.33). Asimismo, el tutor también se ve beneficiado, pues reacomoda su esquema mental de forma reflexiva, para mediar la información de forma coherente con la ZDP de su tutorado (Roselli & Hernández, 2019).

A pesar de lo anterior, pueden encontrarse artículos con resultados dispares respecto a los beneficios de la técnica. Tal es el caso del estudio de Song, Loewenstein y Shi (2017) cuyos resultados fueron positivos para los tutorados, pero contraproducentes para los tutores puesto que no mejoraron a nivel académico y su nivel de estrés aumentó. El caso del artículo de Monteiro (1998) afirma lo contrario, ya que los tutores obtuvieron resultados positivos significativos, pero los tutorados no.

Una explicación a lo anterior podría ser que la implementación de la TP no fue

la más pertinente en cada caso, pues la técnica debe llevarse a cabo “con la debida consideración sobre la forma de organización más adecuada” (Topping, 2015; p.17) ya que ello es lo que habilita el éxito de la técnica. Esto implica que no existe una metodología de PT unitaria pues, en función de cada contexto, la modalidad de implementación de la técnica debe ser ajustada “según los objetivos planteados en cada situación” (Duran et al., 2015, p.37).

A partir de una revisión bibliográfica exhaustiva, se encontró que Topping, uno de los principales exponentes en TP, fue el primer autor en explicar y detallar distintas variables organizacionales que inciden en la implementación de la técnica (Topping, 1996, 2005, 2015). En su último ejemplar, el autor sintetiza las siguientes: a) el contenido que ha de adquirirse; b) la cantidad de alumnos en cada grupo tutorial; c) el espacio institucional; d) el nivel de estudios de los alumnos; e) la capacidad de los alumnos; f) la continuidad de los roles de tutor/tutoreado; g) el horario y h) el lugar dónde se realiza la tutoría -curricular o extracurricular-; i) las características del tutor; j) las características del tutoreado; k) los objetivos de la tutoría -ya sean cognitivos, académicos o institucionales-; l) la voluntariedad/obligación de los tutores y m) el existencia de una recompensa tras la tutoría (Topping, 2015).

Desde otro ángulo, Leung (2015, 2018), toma los criterios especificados por Topping para realizar estudios de metaanálisis que permiten conocer qué variables de implementación de la tutoría entre pares tienen, en general, efecto más positivo. En el primero de sus artículos el autor identifica determinantes previamente no especificados

por Topping (2015), tales como: a) el nivel socioeconómico y la etnicidad de los participantes, b) la duración de la intervención tutorial, c) el involucramiento de los padres en la intervención tutorial y d) el entrenamiento de los tutores (Leung, 2015).

El presente trabajo tiene el objetivo de profundizar y complejizar la descripción de las variables organizacionales anteriores, proponiendo nuevas no mencionadas por Topping (2015) o por Leung (2015), cuya consideración podría ser relevante para la implementación eficaz de la TP. Las mismas son: a) el criterio de apareamiento utilizado para la agrupación de los estudiantes, b) el monitoreo por parte de los profesores u organizadores de la actividad tutorial, c) la capacitación de los anteriores respecto a la dinámica y las implicancias de la técnica y d) la utilización de herramientas digitales o virtuales. Respecto a esta última, si bien Topping (2015) menciona a la informática como posible interviniente en la aplicación de la técnica, no conceptualiza a este criterio como variable organizacional. Además, se optó por no considerar separadamente a los criterios de nivel socioeconómico y etnicidad de Leung (2015) puesto que, en el caso de que los artículos aporten dicha información, la misma estará consignada en el criterio de “características de tutor y tutorado”.

Por otro lado, como objetivo complementario, se presenta una primera aproximación al análisis teórico de las variables de implementación de TP más utilizadas en cada nivel educativo y habilidad académica, identificando a las más prevalentes en cada componente.

Todo lo anterior permite establecer orden y estructura, facilitando información

explicita sobre los aspectos metodológicos de la técnica, lo cual puede ser de utilidad para docentes, pedagogos y psicopedagogos que estén interesados en la TP.

Método

Enfoque Metodológico y Análisis Documental

El presente trabajo es de tipo documental. Para ello, el criterio con el que se trabajó fue, en una primera instancia, de recopilación, puesto que se buscó construir un corpus de información que abarque a las variables de implementación de TP. Posteriormente, el trabajo sostuvo el enfoque de comparación, puesto que se buscó identificar las variables organizacionales más características de cada nivel educativo y habilidad académica.

La investigación cuenta con el análisis de 26 fuentes, de las cuales, 9 se realizaron con población de nivel primario, 9 de nivel secundario y 8 de nivel superior. De estos mismos, 8 pretendieron estimular la escritura, 6 la lectura, 9 las habilidades matemáticas, 1 la lectura y la escritura, 1 la lectura y la matemática, y 1 la lectura, la escritura y la matemática.

Se priorizó para la selección de artículos que los mismos fueran de alto impacto y que sean los más actuales. Vale considerar que 5 de los artículos seleccionados fueron publicados hace más de 10 años de antigüedad, no excediendo ninguno de ellos los 22 años de antigüedad. Esta limitación estuvo relacionada con la dificultad encontrada para identificar artículos que cumplieran con los requisitos.

Los datos de las fuentes fueron recolectados en las fichas bibliográficas de

estudio. Esto permitió tanto la organización como la comparación de las fuentes, aspectos claves para los objetivos planteados. Una vez realizada la descripción y la comparación de las variables de implementación, se procedió a escribir los resultados y la conclusión de la investigación.

Resultados del Análisis Documental

Descripción de las Variables de Implementación

En primer lugar, y en cuanto al contenido enseñado, los artículos seleccionados focalizados en el desarrollo de la lectura y/o la escritura implementaron la TP tanto para promover el aprendizaje de habilidades de nivel inferior, tales como habilidades fonológicas (Calhoon, 2005) y la conciencia semántica, léxica y sintáctica (Medcalf, Glynna & Moore, 2004; Alam, Migdalek, Ramírez, Stein, & Rosemberg, 2017), como para desarrollar habilidades de nivel superior, tales como la comprensión y la fluidez lectora (Sutherland & Snyder, 2007; Neddenriep, Skinner, Wallace, & McCallum, 2009; Valdebenito Zambrano & Duran Gisbert, 2013) y la composición de escritura académica (Alzate-Medina & Peña-Borrero, 2010; López-Higuera, Prado-Mosquera, Cajas-paz, Chois-lenis & Casas-Bustillo, 2017). En cuanto al desarrollo de las habilidades matemáticas, se encontraron artículos focalizados en el aprendizaje de conceptos matemáticos básicos, como por ejemplo el mínimo común múltiplo (MCM) y el máximo común divisor (MCD) (Baiduri, 2017) y la resolución de problemas sencillos y fracciones (Tsuei, 2009). Mientras que otros buscaron estimular el aprendizaje de

contenidos de complejo nivel, tales como álgebra, cálculo, estadística y geometría (Barber & Kephart, 2011; Botello & Parada, 2013; Pons, Prieto, Lomeli, Bermejo & Bulut, 2014).

En segundo lugar, considerando al objetivo de los estudios, la mayoría de los mismos persiguen un objetivo académico exclusivamente. Sin embargo, otros también buscan además la estimulación cognitiva (Schloss, Kobza & Alper, 1997; Calhoon, 2005), puesto que trabajan con población con discapacidad intelectual o dificultades específicas del aprendizaje. Además, otras investigaciones seleccionadas persiguen un objetivo institucional, buscando que los alumnos de bajo rendimiento puedan equipararse al resto de sus compañeros (Tsuei, 2009), o un objetivo de aprendizaje de comportamiento, con la intención de que los alumnos consigan mejorar su regulación conductual (Sutherland & Snyder, 2007). Vale aclarar que es posible argumentar que los artículos que trabajan con población infantil u adolescente, en la mayoría de los casos también poseen implícitamente un objetivo cognitivo, puesto que la estimulación de las habilidades académicas compromete la estimulación de procesos cognitivos en desarrollo.

En relación a la cantidad de integrantes de cada grupo tutorial, se encontró que en su gran mayoría los artículos trabajaron con diadas. Por otro lado, y en menor medida, algunos artículos trabajaron con pequeños grupos, de no menos de 4 y no más de 7 integrantes (Botello & Parada, 2013; Mostacero, 2014), habiendo en todos los casos un sólo tutor y múltiples tutorados. Además, en cuanto a los alumnos participantes, se encontró que casi la totalidad

de los artículos se realizaron con alumnos de una misma institución educativa, aunque un estudio implementa una agrupación de alumnos de diversas escuelas, haciendo que la tutoría sea interinstitucional. Tal es el caso del estudio de Mayfield y Vollmer (2007) en el que se agruparon a adolescentes alumnas que asistían a distintas instituciones educativas.

Con relación a los criterios de apareamiento utilizados para formar las diadas o los grupos tutoriales, se encontró que la gran mayoría de los artículos priorizaron ponderar el rendimiento académico o la capacidad de los participantes, siendo en todos los casos los tutores los más expertos y los menos expertos los tutorados. Esta información es en general extraída de las calificaciones o el rendimiento general de los alumnos (Outhred & Chester, 2010; Topping, Miller, Thurston, McGavock & Conlin, 2011; López-Higuera et al., 2017; entre otros), o a partir de una prueba administrada a priori por los investigadores (Botello & Parada, 2013; Flores Coll & Duran Gisbert, 2016; Alam, et al. 2017). Sin embargo, se encontraron artículos que utilizaron otros criterios de apareamiento, tales como: la opinión de los profesores sobre la estructura grupal, como en el caso del artículo de Botello y Parada (2013), la opinión y preferencia de los propios participantes (Walker, Rummel, & Koedinger, 2013), el domicilio de los participantes (Mayfield & Vollmer, 2007) o el nivel de habilidad social e interpersonal de los participantes (Sutherland & Snyder, 2007; Molina Natera, 2017). No se encontraron, sin embargo, artículos que consignen para la agrupación el género de los participantes. Sólo el artículo de Walker et al. (2013) afirma que la mayoría

de las parejas de su estudio coincidían en estar conformadas por estudiantes del mismo género. Sin embargo, ello fue consecuencia de la agrupación de los propios estudiantes, y no de un criterio deliberado de los investigadores. Por último, sólo un artículo posee un criterio de agrupación netamente azaroso, el cual varía en cada sesión (Dioso-Henson, 2012). Vale considerar que a pesar de la importancia que posee este criterio a nivel metodológico, unos artículos (Schloss, et al. 1997; Chaparro Caso López & Morales Chainé, 2009) no especifican claramente el criterio de apareamiento. Sin embargo, no se considera correcto inferir que en dichos estudios no hubo criterio de agrupación alguno, ya que la ausencia del dato en el artículo no implica que el criterio no haya estado presente implícitamente.

Respecto a la capacidad de los tutores y los tutorados, la mayoría de los artículos buscan que los tutores sean más expertos que los tutorados (Alzate Medina & Peña Borrero, 2010; Flores Coll & Duran Gisbert, 2016; por mencionar algunos), más se encontró un artículo que no considera diferencias de rendimiento entre los participantes. Tal es el caso de una de las condiciones experimentales del artículo de Mostacero (2014), en la que ninguno de los participantes del grupo tutorial era considerado superior a otro.

En relación con las características particulares de los tutores y los tutorados, se encontró que varios artículos consignan las características demográficas de los contextos de los participantes, tales como contextos urbanos y suburbanos (Kamps, Greenwood, Arreaga-Mayer, Utley, Tapia, Bowman-Perrot & Bannister, 2008) y marginados (Alam et al., 2017). Numerosos

artículos, además, especifican que algunos de los participantes corresponden a minorías étnicas (Calhoon, 2005; Neddenriep et al, 2009; Topping et al., 2011) y otros aclaran la vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes (Topping et al., 2011; Li, 2012; Alam et al., 2017). Por otro lado, varios artículos explicitan las características cognitivas de los participantes, pudiendo estas incluir cuadros de discapacidad intelectual, trastorno por déficit de atención y dificultades de aprendizaje (Schloss et al., 1997; Calhoon, 2005; Tsuei, 2009), o, por el contrario, la ausencia de necesidades educativas (Chaparro Caso López & Morales Chainé, 2009). Así mismo, otras investigaciones resaltan aspectos socio-emocionales, tales como la existencia de historia de maltrato (Mayfield & Vollmer, 2007) y desordenes emocionales y conductuales (Sutherland & Snyder, 2007). Respecto a los factores anteriores, en todos los artículos revisados los tutores y los tutorados comparten las mismas características. Por otro lado, en cuanto a las particularidades etarias, algunos artículos buscan que sus tutores tengan mayor edad que los tutorados (Alam et al., 2017), otros buscan que tengan la misma edad (Topping et al., 2011, por ejemplo) y para otros lo anterior es indistinto (Xu, Hartman, Uribe & Mencke, 2001; Dioso-Henson, 2012).

En complementación de lo anterior, y respecto al nivel de estudios de los participantes, algunos artículos buscan que los mismos sean de clases o años diferentes (Walker et al., 2013; López-Higuera et al., 2017; por decir algunos), mientras que otros buscan que los participantes sean compañeros de clases (como, por ejemplo, Pons et al., 2014; Baiduri, 2017). Vale aclarar

que el hecho de que las tutorías se realicen con estudiantes de clases u años distintos no implica necesariamente que los participantes tengan diferencias etarias, o que el tutor siempre sea mayor que el tutorado, pues, puede que el tutor sea más joven que el tutorado pero que esté más avanzado en sus estudios.

En cuanto a la continuidad de los roles asignados, algunos artículos eligen la continuidad y la estabilidad (Mostacero, 2014; Outhred & Chester, 2010; Alam et al., 2017), mientras que otros optan por la reciprocidad. En palabras de Chaparro Caso López y Morales Chainé (2009), en estos programas “todos los estudiantes pueden realizar los roles de tutor y tutorado, lo que implica que todos tienen la oportunidad de practicar y afianzar sus conocimientos” de forma equidistante (p.24). De estos últimos, algunos autores eligen que los roles sean intercambiados en una misma sesión (Mayfield & Vollmer, 2007), y otros que los roles cambien en sesiones diferentes, ya sea de una sesión a la otra (Kamps et al., 2008) o de semana a semana (Chaparro Caso López & Morales Chainé, 2009).

En cuanto al horario en el que ocurre la tutoría, los autores de algunos artículos eligen que se lleve a cabo durante el horario curricular (Topping et al., 2011; Li, 2012; Valdebenito Zambrano & Duran Gisbert, 2013; por ejemplo), mientras que una gran mayoría elige en horario extracurricular, ya sea en los recreos de los participantes o entre horas (Sutherland & Snyder, 2007) o en horarios fuera del horario escolar o universitario (Dioso-Henson, 2012; Molina Natera, 2017). Respecto al lugar dónde ocurre la tutoría, algunos eligen que acontezca en la institución educativa, ya sea en el aula de los

alumnos (como, por ejemplo, Topping et al., 2011) o en un espacio independiente (Tsuei, 2009 y Walker et al., 2013). Por el contrario, otros eligen que la tutoría se lleva a cabo en el propio hogar de los alumnos (Mayfield & Vollmer, 2007).

En relación a la voluntariedad o la obligatoriedad de la intervención tutorial, algunos artículos especifican que la actividad es voluntaria para todos los participantes (Molina Natera, 2017) y otros que es obligatoria para todos (Calhoon, 2005). Sin embargo, sólo una investigación afirma que la investigación es voluntaria para los tutores y obligatoria para los tutorados (Medcalf et al., 2004). Sin embargo, la gran mayoría de los artículos no brinda información al respecto.

También, varias investigaciones mencionan que se les otorga distintas recompensas a los alumnos por su participación. Algunos estudios brindan recompensas de tipo material, las cuales pueden darse en forma de almuerzos (Sutherland & Snyder, 2007) o dinero (Li, 2012; Walker et al., 2013), y de tipo social, las cuales pueden darse a partir de aplausos de los compañeros (Chaparro Caso López & Morales Chainé, 2009) o a partir de un sistema de puntos (Kamps et al., 2008).

Por otro lado, ciertos artículos mencionan distintos grados de involucramiento por parte de los padres de los participantes en el programa tutorial. Dichos estudios, naturalmente, son realizados en nivel primario y secundario. Sin considerar a los artículos que mencionan exclusivamente al consentimiento parental, algunos especifican que se les otorga a los padres el espacio para responder preguntas (Topping et al., 2011) o asistir y supervisar actividades

relacionadas a la intervención tutorial (Medcalf et al., 2004). El caso del artículo de Duran (2010) es el que más involucra a los padres, trasladando las actividades tutoriales al hogar, implementando espacios de entrenamiento de los estudiantes con sus padres.

Respecto a la duración de la intervención tutorial, numerosos artículos realizan tutorías que duran entre 1 año y 3 años (Topping et al., 2011; Alam et al., 2017, por mencionar algunos), otros poseen una duración cuatrimestral o semestral (Li, 2012; López-Higuera et al., 2017), otras duran uno o dos meses (Chaparro Caso López & Morales Chainé, 2009; Alzate Medina & Peña Borrero, 2010), y algunas pocas duran menos de 4 sesiones (Schloss et al, 1997; Baiduri, 2017). Sin embargo, no se encontraron artículos cuya experiencia tutorial haya durado una sola sesión. Vale aclarar que, al igual que en el criterio de apareamiento, en más de un artículo revisado no se especifica la duración del programa (por ejemplo, Xu, et al., 2001; Mostacero, 2014).

Por otro lado, algunos artículos mencionan la inclusión de un entrenamiento de los alumnos participantes. Dicho entrenamiento puede tener el objetivo de enseñar a los tutores y los tutorados las incumbencias de cada rol asignado (Topping et al., 2011). También, pueden tener la intención de enseñar a los tutores estrategias de comunicación o de enseñanza tutorial (Alam et al., 2017; Baiduri, 2017). Sin embargo, algunas orientaciones a tutores tienen el propósito de capacitarlos o prepararlos para el contenido a enseñar. En palabras de Chos-Lenis et al. (2012), los tutores participan “en un proceso de

capacitación orientado a la apropiación de herramientas conceptuales y metodológicas” del contenido o del procedimiento enseñar (López-Higuera et al., 2017, p.170). Así mismo, estos entrenamientos pueden darse antes del comienzo de las sesiones tutoriales (Medcalf et al., 2004) o durante las mismas (Chaparro Caso López & Morales Chainé, 2009). De forma aislada (Dioso-Henson, 2012) o constantemente (Sutherland & Snyder, 2007).

Varios artículos especifican la presencia de una capacitación a los profesionales a cargo de la intervención tutorial, con la que se busca orientarlos respecto a la dinámica y las implicancias de la técnica. En otras palabras, las capacitaciones buscan transmitirles a los profesionales conocimientos “sobre la técnica de tutoría y cómo organizarla.” (Topping et al., 2011, p.6). Al respecto, se afirma que, tal como el párrafo anterior, algunas capacitaciones docentes se realizan a priori (Topping et al., 2011), mientras que otras ocurren durante la intervención tutorial (Chaparro Caso López & Morales Chainé, 2009). También, algunas capacitaciones pueden ser constantes, ya sea porque se llevan a cabo charlas o talleres (Calhoon, 2005), o por la presencia de herramientas virtuales que permiten la orientación permanente por parte de los investigadores (Valdebenito Zambrano & Duran Gisbert, 2013). Sin embargo, en algunos artículos, las capacitaciones ocurren sólo una vez (Chaparro Caso López & Morales Chainé, 2009). Por otro lado, la mayoría de las capacitaciones son tomadas por todos los docentes intervinientes en la implementación de la técnica, mientras que en el artículo de Topping et al. (2011) se menciona que no todos los profesionales

podieron asistir pues a las charlas de capacitación sólo asistieron 2 profesores por escuela participante. Al respecto, los autores aclaran que “la capacitación para los maestros es necesaria, y más de medio día de capacitación en este estudio sería deseable, preferiblemente a lo largo del tiempo. Esta capacitación debe incorporar práctica y retroalimentación.” (Topping et al, 2011, p.8). Por último, vale considerar que en la mayoría de los artículos los profesionales a cargo de la intervención tutorial son los profesores o maestros de aula, mientras que en otros son los propios investigadores (Botello & Parada, 2013 y Mostacero, 2014)

En relación a lo anterior, algunos artículos describen específicamente que los profesionales a cargo poseen la tarea de monitorear y regular las tutorías entre pares. Al respecto, el monitoreo puede ser *in situ*, es decir, mientras ocurre la tutoría (Baiduri, 2017), o *a posteriori* de cada sesión tutorial (Mayfield & Vollmer, 2007). También, el monitoreo puede estar dirigido al tutor especialmente y a su acción tutorial (Alam et al, 2017), o a todos los participantes (Medcalf et al., 2004). Por último, el monitoreo regulador puede ser constante (Topping et al., 2011), o puede ocurrir esporádicamente en formato de feedback. El mismo, puede surgir del propio profesional (Dioso-Henson, 2012) o puede acontecer a partir de las consultas e inquietudes de los participantes (Pons et al., 2004).

Para finalizar, en relación al uso de herramientas virtuales y digitales, se encontró un artículo que utiliza medios de comunicación on-line, tal como el e-mail, para que tutorados y tutores se comuniquen (Mostacero, 2014), mientras que otros artículos utilizan softwares específicos. Al

respecto, uno de los artículos utiliza una herramienta programada para brindarle al tutor retroalimentación sobre su actividad tutorial. Este es el caso del estudio de Walker et al. (2013), en el que los alumnos utilizaban computadoras para desarrollar la tutoría, utilizando un programa, denominado APTA (Adaptive Peer Tutoring Assistant) que de forma automática proveía a los alumnos de feedback respecto a su propia colaboración, y de valoración el dialogo entre los mismos. Por otro lado, otro artículo encontrado (Tsuei, 2009) utiliza un programa, denominado G-Math, diseñado para trabajar con el contenido a estimular durante la intervención: conceptos básicos de matemática. En otras palabras, uno de los softwares se enfoca en la enseñanza, y otro en el contenido. Sin embargo, es importante contemplar que la gran mayoría de los artículos revisados no implementan herramientas digitales para desarrollar o complementar la actividad tutorial.

Una síntesis de lo previamente expuesto puede encontrarse en el anexo del presente trabajo, en el cual es posible visibilizar claramente las distintas variables de implementación y sus variantes. Cabe considerar que dicha información es correspondiente a los artículos revisados, y que otras investigaciones de TP, realizadas en contextos diferentes, podrían presentar otras variantes no contempladas, como, por ejemplo: la tutoría compartida por dos tutores en un mismo grupo tutorial, el agrupamiento de las parejas consignando exclusivamente el género de los participantes o la implementación de una TP de sólo un día de duración.

Análisis según Nivel Educativo y

Habilidad Académica: Resultados Preliminares

Si bien el objetivo principal de este artículo es la descripción de los diferentes factores organizacionales de la tutoría entre pares, profundizando el trabajo de Topping (2015) y Leung (2015) a partir del análisis de datos se pudo identificar que algunos criterios de implementación poseen mayor prevalencia en artículos que coinciden en el contenido de enseñanza tutorial, en este caso, la habilidad académica, mientras que otros pueden relacionarse más con el nivel educativo en el que se aplica la tutoría. En otras palabras, algunas variables de aplicación son más constantes si se las analiza focalizando en la habilidad académica o en el nivel educativo. En primer lugar, los criterios más comunes en tutorías de nivel primario son: a) la realización de la actividad en horario y espacio curricular (Mecalf, et al., 2004; Chaparro Caso López & Morales Chainé, 2009; Valdebenito Zambrano & Duran Gisbert, 2013); b) la permanencia estable de los roles (Li, 2012; Alam et al., 2017; Baiduri, 2017, por mencionar algunos) y c) el entrenamiento de los alumnos y la capacitación de los profesores reguladores, en especial en los artículos que poseen como contenido de aprendizaje la lectura (por ejemplo: Mecalf et al., 2004; Topping et al., 2011; Valdebenito Zambrano & Duran Gisbert, 2013; Alam et al., 2017). Por otro lado, los criterios más prevalentes en nivel secundario son: a) la implementación de la TP en grupos cuyos participantes son compañeros de clase (Kamps et al., 2008; Neddenriep et al., 2009 Duran, 2010; Pons et al., 2014) y b) la modalidad recíproca de tutorías (Sutherland & Snyder, 2007;

Mayfield & Vollmer, 2007; Walker et al., 2013, por resaltar algunos). Por último, los criterios constantes en tutorías de nivel superior son: a) la agrupación de los participantes en grupos pequeños (Outhred y Chester, 2010; Botello & Parada, 2013; Mostacero, 2014); b) la permanencia estable de los roles (como por ejemplo: Xu et al., 2001; Dioso-Henson, 2012; Alzate Medina & Peña Borrero, 2010; López-Higuera et al., 2017) y c) la voluntariedad explícita de participación de los alumnos (Botello & Parada, 2013; Mostacero, 2014; Molina Natera, 2017, entre otros). Con respecto a las variables restantes, se resalta que aparecieron constantes en los tres niveles educativos.

Respecto a las habilidades académicas, se encontró menor cantidad de criterios predominantes. Sin embargo, se pudo identificar que, en relación a artículos que desarrollan la lectura, existe mayor frecuencia de: a) tutorías de duración anual (Calhoon, 2005; Kamps et al., 2008; Topping et al., 2011; Alam et al., 2017) y b) existencia de capacitación a los profesionales a cargo (Sutherland & Snyder, 2007; Topping et al., 2011; Valdebenito Zambrano & Duran Gisbert, 2013; por ejemplo). Respecto a matemática, se identificó que los criterios más frecuentes son: a) la modalidad de tutorías con compañeros de clases diferentes (Mayfield & Vollmer, 2007; Xu et al, 2001; Walker et al. 2013, entre otros); b) el cambio recíproco de roles (Mayfield & Vollmer, 2007 Tsuei, 2009 y Dioso-Henson, 2012; por mencionar algunos); c) el monitoreo constante de los profesionales a cargo a los alumnos (Topping et al., 2011; Botello & Parada, 2013; Pons et al., 2014; Baiduri, 2017) y d) el uso de herramientas digitales y virtuales (Tsuei, 2009; Dioso-Henson, 2012;

Walker et al., 2013).

En relación al resto de las variables, no se identificaron diferencias llamativas respecto al nivel de prevalencia.

Es importante considerar que lo previamente escrito es un resultado tentativo, debido a que se considera no haber revisado suficientes artículos de cada nivel educativo y habilidad académica para asegurar la veracidad del análisis. Sin embargo, al ser un estudio pionero en la materia, se considera relevante revelar los resultados preliminares que puedan incitar futuras investigaciones.

Conclusión

El trabajo presentado consiste en una minuciosa descripción de las múltiples variables de implementación de TP y sus variantes, encontradas en 27 artículos que poseen como contenido de aprendizaje a las habilidades académicas y que se desarrollan en los tres niveles educativos. Se profundizó el análisis realizado por Topping (2015) y Leung (2015), extendiendo el detalle de la mayoría de las variables organizacionales identificados por el autor y proponiendo otros novedosos complementarios. A partir de lo anterior, el estudio permite conocer con profundidad el abanico de posibilidades metodológicas existentes en la literatura para la implementación de la técnica, las cuales se encuentran sintetizadas en el anexo del presente trabajo.

Por otro lado, el trabajo presenta resultados preliminares que arrojan información novedosa respecto a las variables de implementación de TP más predominantes en los artículos que coincidían en nivel educativo y en los que se correspondían con la habilidad académica

trabajada. Los resultados sugieren que las variables de implementación varían sustancialmente en cada componente, sobre todo diferenciándose en los distintos niveles educativos.

Por todo lo anterior, el trabajo es un antecedente valioso para otras investigaciones que busquen analizar teórica y empíricamente las variables de implementación de la TP. Respecto a ello, sería valioso extender la investigación con una mayor cantidad de artículos para, por un lado, extender la descripción de las variantes de cada variable de implementación, y por otro, para profundizar el análisis según nivel educativo y habilidad académica, y así arrojar conclusiones más certeras sobre las variables más características de cada componente.

Asimismo, sería fundamental que futuras investigaciones complejicen el diseño del presente trabajo a partir de metaanálisis que permitan correlacionar el tamaño del efecto de los resultados de los artículos con las diversas formas de implementación, lo cual permitiría conocer estadísticamente las variables más exitosas. Sin bien existen tres antecedentes de este tipo (Leung, 2015; Zeneli, Thurston & Roseth, 2016; Leung, 2018) se considera necesario extender el análisis contemplando como variable determinante al nivel educativo y a la habilidad académica entrenada, u otros tipos de contenidos trabajados, puesto que una variable de implementación eficaz en una situación educativa puede no serlo en otra distinta.

Es importante aclarar que el análisis y las conclusiones escritas se ven limitadas por diversos aspectos. Por un lado, en la selección de artículos, sólo se encontró un estudio que estimule la escritura con

población de nivel secundario. Así mismo, no se encontró ninguna investigación que desarrolle la lectura en nivel superior. Vinculado a lo anterior, algunos de los artículos seleccionados poseen entre 10 y 20 años de antigüedad, lo cual se optó por aceptar debido a la ausencia de estudios actuales que cumplieren con los criterios selección. Por tanto, es importante considerar que las conclusiones obtenidas pueden estar sesgadas por la carencia de estudios de lectura en nivel superior, de escritura en nivel secundario y por falta de artículos más

actuales.

Por último, ciertos artículos seleccionados no poseen datos organizacionales fundamentales, tales como el criterio de agrupación de los participantes o la duración de la intervención tutorial. Lo anterior podría así mismo sesgar el análisis, puesto que a pesar de que la información no esté explícita en los artículos, dichas variables necesariamente fueron parte de la metodología de la tutoría, por lo que hay información que permanece oculta en el análisis presentado.

Referencias bibliográficas

- Alam, F., Migdalek, M. J., Ramírez, M. L., Stein, A. & Rosenberg, C.R. (2017). “¿Sabés qué es...?” Explicaciones de niños tutores en torno a vocabulario no familiar. Un estudio con niños de poblaciones urbano marginados de Argentina. *Revista Costarricense de Psicología*, 36(2), 83-103. <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v36i02.01>
- Alzate-Medina, G. M. & Peña-Borrero, L.B. (2010). La Tutoría entre Iguales: Una Modalidad para el Desarrollo de la Escritura en la Educación Superior. *Universitas Psychologica*, 9(1), 123-138.
- Baiduri (2017). Elementary School Students’ Spoken Activities and their Responses in Math Learning by Peer-Tutoring. *International Journal of Instruction*, 10(2), 145-160. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.10210a>
- Botello, I., & Parada, S. (2013). Tutorías entre pares: una oportunidad de formación para futuros profesores de matemáticas. *Revista Científica*, 2, 126-130. <https://doi.org/10.14483/23448350.5968>
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K. & Williams, L. (2013). Academic Benefits of Peer Tutoring: A Meta-Analytic Review of Single-Case Research. *School Psychology Review*, 42(1), 39-55.
- Calhoun, M.B. (2005). Effects of a Peer-Mediated Phonological Skill and Reading Comprehension Program on Reading Skill Acquisition for Middle School Students with Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38(5), 424-433. doi:10.1177/00222194050380050501
- Chaparro Caso López, A. A. & Morales Chainé, S. (2009) Análisis de los tipos de error en tareas de escritura que son corregidos a través de la tutoría grupal entre compañeros. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 35(2), 23-38. <http://>

- dx.doi.org/10.5514/rmac.v35.i2.16106
- Clark, I. & Dumas, G. (2015) Toward a neural basis for peer-interaction: what makes peer-learning tick?. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-12. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00028
- De Backer, L., Van Keer, H. & Valcke, M. (2012). Exploring the potential impact of reciprocal peer tutoring on higher education students' metacognitive knowledge and regulation. *Instructional Science*, (40)3, 559-588. doi:10.1007/s11251-011-9190-5
- Dioso-Henson, L. (2012). The Effect of Reciprocal Peer Tutoring and Non-Reciprocal Peer Tutoring on the Performance of Students in College Physics. *Research in Education*, 87(1), 34-49. doi:10.7227/rie.87.1.3
- Duran, D. (2010). Cooperative Interactions in Peer Tutoring. Patterns and Sequences in Paired Writing. *Middle Grades Research Journal*, 5(1), 47-60.
- Duran, D., Flores, M., Mosa, A. & Santiviago, C. (2015). Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *InterCambios*, 2(1), 30-39.
- Flores Coll, M. & Duran Gisbert, D. (2016). Tutoría entre Iguales y Comprensión Lectora: ¿Un Tándem Eficaz? Los Efectos de la Tutoría entre Iguales sobre la Comprensión Lectora. *Universitas Psychologica*, 15(2), 339-352. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.teic>
- Kamps, D. M., Greenwood, C., Arreaga-Mayer, C., Veerkamp, M. B., Utley, C., Tapia, Y., Bowman-Perrot, L. & Bannister, H. (2008). The Efficacy of Class Wide Peer Tutoring in Middle Schools. *Education and Treatment of Children*, 31(2), 119-152. doi:10.1353/etc.0.0017
- Leung K. C. (2015). Preliminary Empirical Model of Crucial Determinants of Best Practice for Peer Tutoring. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 558-579. doi:10.1037/a0037698
- Leung, K. C. (2018). An updated meta-analysis on the effect of peer tutoring on tutors' achievement. *School Psychology International*. <https://doi.org/10.1177/0143034318808832>
- Li, T. (2012). Remedial Education with Incentivized Peer-Tutoring: Evidence from Migrant Children Schools in China. *The Developing Economies*, 50(4), 334-350. doi:10.1111/j.1746-1049.2012.00178.x
- López-Higuera, A., Prado-Mosquera, D., Cajas-paz, E., Choisis-lenis, P. & Casas-Bustillo, A. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 9(19), 165-184. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.ptpe>
- Mayfield, K. H. & Vollmer, T. R. (2007). Teaching Math Skills to At-risk Students Using Home-based Peer Tutoring. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 223-237. doi:10.1901/jaba.2007.108-05
- Medcalf, J., Glynn, T. & Moore, D. (2004). Peer tutoring in writing: a school systems approach. *Educational Psychology in Practice*, 20(2), 157-178. doi:10.1080/026673604100016

- 91071
- Molina Natera, V. (2017) Resolución de conflictos en las tutorías de escritura según la teoría pragmatialéctica. *Revista Folios*, (45), 17-28.
- Monteiro, V. (1998). Programa tutorial em crianças do 4.º ano de escolaridade: Benefícios cognitivos. *Análise Psicológica*, 2(16), 277-283.
- Mostacero, R. (2014) La tutoría grupal y entre iguales en el contexto de los estudios de posgrado. *Legenda*, 18(18), 67-97.
- Neddenriep, C. E., Skinner, C. H., Wallace, M. A. & McCallum, E. (2009). ClassWide Peer Tutoring: Two Experiments Investigating the Generalized Relationship Between Increased Oral Reading Fluency and Reading Comprehension. *Journal of Applied School Psychology*, 25(3), 244-269. doi:10.1080/15377900802487185
- Outhred, T. & Chester, A. (2010). The Experience of Class Tutors in a Peer Tutoring Programme: A Novel Theoretical Framework. *Journal of Peer Learning*, 3(2010) 12-23.
- Pons, R.-M., Prieto, M. D., Lomeli, C., Bermejo, M. R. & Bulut, S. (2014). Cooperative learning in mathematics: a study on the effects of the parameter of equality on academic performance. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), 832-840. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201231>
- Rees, E. L., Quinn, P. J., Davies, B. & Fotheringham, V. (2015). How does peer teaching compare to faculty teaching? A systematic review and meta-analysis. *Medical Teacher*, 38(8), 829-837. doi: 10.3109/0142159x.2015.1112888
- Roselli, N.D., Hernández, C. (2019). Tutoría entre pares: un modelo metodológico para el análisis de la enseñanza no-experta. *Tempus Psicológico*, 2(2), 15-45. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.2.2.3076.2019>
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- Schloss, P.J.; Kobza, S.A. & Alper, S. (1997) The Use of Peer Tutoring for the Acquisition of Functional Math Skills Among Students with Moderate Retardation. *Education and Treatment of Children*, 20(2), 189-208.
- Song, Y., Loewenstein, G. & Shi, Y. (2017). Heterogeneous Effects of Peer Tutoring: Evidence from Rural Chinese Middle Schools. *Research in Economics*, 72(1), 33-48. <https://doi.org/10.1016/j.rie.2017.05.002>
- Sutherland, K. S. & Snyder, A. (2007). Effects of Reciprocal Peer Tutoring and Self-Graphing on Reading Fluency and Classroom Behavior of Middle School Students With Emotional or Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(2), 103-118. doi:10.1177/10634266070150020101
- Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: a typology and review of the literature. *Higher Education*, 32(2), 321-345.

- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Topping, K. J. (2015). Peer tutoring: old method, new developments / Tutoría entre iguales: método antiguo, nuevos avances. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 38(1), 1-29. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.996407>
- Topping, K., Miller, D., Thurston, A., McGavock, K. & Conlin, N. (2011). Peer tutoring in reading in Scotland: thinking big. *Literacy*, 45(1), 3-9. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2011.00577.x>
- Tsuei, M. P. (2009). *The G-math peer-tutoring system for supporting effectively remedial instruction for elementary students*. Ninth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, Riga, Latvia. doi: 10.1109/ICALT.2009.119
- Valdebenito Zambrano, V. & Duran Gisbert, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educacional*, 52(2), 154-176. doi: 10.4151/07189729-Vol.52-Iss.2-Art.141
- Walker, E., Rummel, N. & Koedinger, K. R. (2013). Adaptive Intelligent Support to Improve Peer Tutoring in Algebra. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 24(1), 33-61. doi:10.1007/s40593-013-0001-9
- Xu, Y., Hartman, S., Uribe, G. & Mencke, R. (2001). The Effects of Peer Tutoring on Undergraduate Students' Final Examination Scores in Mathematics. *Journal of College Reading and Learning*, 32(1), 22-31. doi:10.1080/10790195.2001.10850123
- Zeneli, M., Thurston, A., & Roseth, C. (2016). The influence of experimental design on the magnitude of the effect size -peer tutoring for elementary, middle and high school settings: A meta-analysis. *International Journal of Educational Research*, 76, 211-223. doi:10.1016/j.ijer.2015.11.010

Anexo

Tabla 1

Tabla integradora de las variables de implementación de los artículos revisados

Variables de implementación	Variantes identificadas
Contenido*	Lectura y/o Escritura Habilidades de lectoescritura básicas (habilidades fonológicas, conciencia semántica, sintáctica y léxica) Habilidades de lectoescritura superiores (comprensión y fluidez lectora, composición escrita). Habilidades Matemáticas Conceptos matemáticos básicos (MCM y MCD, fracciones, etc.) Contenidos matemáticos complejos (álgebra, cálculo, estadística, geometría, etc.)
Objetivo*	Académico Cognitivo Aprendizaje de comportamiento Institucional
Cantidad de integrantes*	Díadas Grupos pequeños (en todos los casos: menos de 7 integrantes)
Espacio institucional*	Intrainstitucional Interinstitucional
Criterio de apareamiento	Según el rendimiento académico o capacidad (en todos los casos: tutores expertos y tutorados inexpertos). Evaluación del rendimiento a partir de: Calificaciones y promedio general Prueba administrada a priori por los investigadores Según la opinión de los profesores sobre la estructura grupal Según la opinión y preferencia de los alumnos Según el domicilio de los participantes Según el nivel de habilidad social de los participantes

Continua en página 58

Continúa en página 57

Capacidad de tutores y tutorados*	Tutores expertos y tutorados inexpertos Participantes sin diferencias de experticia consideradas
Características de tutores y tutorados*	Características demográficas Contexto urbano Contexto suburbano Contexto marginado Características socioeconómicas Estatus socioeconómico bajo Participantes de grupos minoritarios Características cognitivas Discapacidad intelectual Trastorno por déficit de atención Dificultades de aprendizaje Sin necesidades educativas Características socioemocionales Historia de maltrato Desordenes emocionales Desordenes conductuales Características etarias Tutores mayores que los tutorados Tutores y tutorados sin diferencias etarias Diferencias etarias indistintas
Nivel de estudio de los participantes*	Participantes de una misma clase Participantes de clases distintas (en todos los casos: tutores más avanzados que los tutorados; lo anterior no implica necesariamente que el tutor tiene mayor edad que el tutorado)
Continuidad de los roles asignados*	Continuidad Reciprocidad Roles intercambiados en sesiones diferentes (de una sesión a otra o de semana a semana) Roles intercambiados en la misma sesión

Continúa en página 59

Continúa en página 58

Horario y lugar*	Horario curricular Horario extracurricular Durante los recreos o entre horas Fuera del horario institucional Lugar curricular Aula Espacio institucional distinto del aula Lugar extracurricular
Voluntariedad/ obligatoriedad*	Voluntaria para todos los participantes Obligatoria para todos los participantes Voluntaria para tutores y obligatoria para tutorados
Recompensa*	Sin recompensa Con recompensa Material Almuerzos Dinero Social Aplausos y reconocimiento Sistema de puntos
Involucramiento parental**	Con involucramiento parental Consultas Supervisión Involucramiento en el hogar con actividades relacionadas Sin involucramiento parental
Duración de la intervención tutorial**	De 1 a 3 años de duración Cuatrimestral o semestral De 1 a 2 meses Menos de 1 semana, en más de una sesión
Entrenamiento de los alumnos participantes**	Sin entrenamiento Con entrenamiento Entrenamiento al tutor y al tutorado sobre las incumbencias de los roles asignados Entrenamiento al tutor en estrategias de comunicación o enseñanza Entrenamiento al tutor en relación al contenido de enseñanza Antes del comienzo de la intervención tutorial Una vez ya comenzada la intervención tutorial De forma aislada Constantemente

Continúa en página 60

Continúa en página 59

Capacitación de los profesionales a cargo	Sin capacitación
	Con capacitación
	Antes del comienzo de la intervención tutorial
	Una vez ya comenzada la intervención tutorial
	De forma aislada
	Constantemente
	En formato de talleres, charlas o workshops
	A partir de comunicación virtual
	Tomada por todos los profesionales participantes
	Tomada por algunos de los profesionales participantes
Monitoreo a los alumnos participantes	Sin monitoreo
	Con monitoreo
	In situ (mientras ocurre la sesión tutorial)
	A posteriori de la intervención tutorial
	Dirigida al tutor y a su actividad tutorial
	Dirigida a todos los participantes
	Constantemente
	Esporádicamente
	A partir de las preguntas y observaciones del profesional
	A partir de las inquietudes de los participantes
Herramientas digitales y virtuales	Sin uso
	Con uso
	Uso de medios de comunicación (e-mail) en horario extracurricular
	Uso de softwares específicos
	Herramienta programada para desarrollar la actividad tutorial
	Herramienta programada para trabajar con el contenido de aprendizaje

“¿Qué palabra tan difícil!”: los recursos docentes para la enseñanza de vocabulario durante la lectura de cuentos.

“What a difficult word! ”: Teachers’ resources for teaching vocabulary during short stories reading

María Ileana Ibañez*

María Laura Ramírez**

Macarena Sol Quiroga***

Celia Renata Rosenberg****

Resumen

El presente trabajo se propone analizar desde una perspectiva multimodal las estrategias de las docentes para andamiar la comprensión infantil del vocabulario durante la lectura de cuentos a niños y niñas de tres años. Desde esta perspectiva se asume que el aprendizaje del vocabulario se produce en el marco de intercambios conversacionales en los que los niños y las niñas se apoyan tanto en información lingüística como en elementos del contexto situacional y no verbal y en el sostén social. El corpus de datos comprende dos secuencias de lectura

de cuentos videofilmdas -veinte minutos por sesión- en un jardín de infantes de la CABA, al que asisten niños y niñas que viven en poblaciones urbano-marginadas aledañas (corpus: Rosenberg, Stein y Migdalek, 2003-2008). El análisis intensivo realizado empleó de modo heurístico una categorización propuesta por Menti y Rosenberg (2009) para la enseñanza del vocabulario en la escuela primaria, que describe los movimientos de las maestras y los maestros focalizados en el vocabulario -reparación, corrección y ampliación-. En primer lugar, se procesaron y codificaron los videos utilizando el programa ELAN¹

* Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CI-IPME-CONICET). Mail de contacto: mariaileana86@gmail.com

**Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME-CONICET). Mail de contacto: ramirezlaura91@hotmail.com

*** Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME-CONICET) ; Universidad Nacional de Hurlingham. Mail de contacto: macarena-solquiroga@gmail.com

**** Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME-CONICET). Mail de contacto: crroseml@hotmail.com

Fecha de recepción: 1 de mayo de 2019 - Fecha de Aceptación: 31 de octubre de 2019

(Sloetjes y Wittenburg, 2008) y luego, se analizaron cualitativamente los recursos semióticos empleados por las docentes. El análisis de las secuencias de intercambio mostró que, además de elementos lingüísticos -palabras, definiciones, comparaciones-, las maestras recurren a una variedad de recursos multimodales -gestos, movimientos corporales y dramatizaciones- para ampliar las oportunidades de aprendizaje del vocabulario durante la lectura de cuentos.

Palabras claves: vocabulario; nivel inicial; multimodalidad; recursos docentes

Abstract

The current study aims to analyze, from a multimodal framework perspective, the strategies that teachers use to scaffold early vocabulary comprehension during book reading to three-year old children. From this perspective, we assume that vocabulary learning develops within conversational exchange frames, where infants rely both on linguistic information and on elements of the situational and non-verbal context, as well as on social support. Data corpus consists of two videotaped story-reading sequences in a kindergarten of CABA -twenty minutes per session-, which children from nearby urban-marginalized populations attend to (corpus: Rosemberg, Stein & Migdalek, 2003-2008). The intensive analysis made in a heuristic way used a categorization provided by Menti & Rosemberg (2009). Such categorization for vocabulary learning in elementary school describes the teachers' movements that focus on vocabulary -repair, correction and amplification-. For video processing and codification, we used ELAN² (Sloetjes and

Wittenburg, 2008) software. The exchange sequences analysis showed that, besides linguistic elements -words, definitions, comparisons-, teachers draw upon a variety of multimodal resources -gestures, body movements and dramatizations- to amplify the vocabulary learning opportunities during the reading of short stories.

Key words: vocabulary; kindergarten; multimodality; teachers resources

Introducción

Las investigaciones realizadas en el marco de los modelos psicolingüísticos actuales (Nelson, 1996, 2007; Tomasello, 2008, 2003) que recuperan premisas centrales de la psicología sociocultural (Vygotsky, 1964) han puesto de manifiesto que la adquisición del vocabulario y el aprendizaje de conocimientos comienzan tempranamente en los intercambios conversacionales que tienen lugar durante las situaciones cotidianas de las que niños y niñas participan en el hogar y en las salas de educación inicial. En estos intercambios pueden apoyarse no solo en la información lingüística que escuchan sino también en el sostén social que proporcionan las intervenciones verbales y no verbales de otros participantes.

Resulta crucial para comprender el proceso de desarrollo lingüístico el análisis de esta matriz de interacción en la que la información lingüística -dada por las palabras y su organización en frases- se yuxtapone, entrelaza y combina con otros tipos de información semiótica -la entonación, los gestos, la mirada, la posición y los movimientos corporales- (Schegloff, Jefferson y Sacks, 1977; Goodwin, 2000).

Es en esta matriz en donde se construye un marco de comprensión mutua que permite que niñas y niños infieran el significado de las palabras, así como el progresivo ajuste de su estructura fonológica a la forma convencional (Rosemberg y Menti, 2014). Comprender el sentido de las interacciones en esta matriz requiere atender al conjunto de la información verbal y no verbal.

En esta línea, algunos estudios sobre el aprendizaje del vocabulario en el contexto del hogar han desplazado el foco unitario en el lenguaje oral, hacia la consideración de otros componentes semióticos de la interacción (Özçalışkan y Goldin-Meadow, 2005; Beals y Tabors, 1995; Tomasello, 2003; Rosemberg, Stein, Alam y Piacente, 2013). Sus resultados han mostrado que, durante los intercambios conversacionales, los interlocutores de niños y niñas acompañan sus emisiones verbales con información multimodal, que configura un anclaje que posibilita que niños y niñas infieran a que se refieren las palabras (ver Rosemberg, Menti, Stein, Alam y Migdalek, 2016, para una revisión de antecedentes). Asimismo, algunos estudios han mostrado cómo en el jardín de infantes la yuxtaposición de información verbal y no verbal permite la reconceptualización del vocabulario en la interacción entre la maestra y los niños y las niñas (ver, por ejemplo, Rosemberg y Silva, 2009). Sin embargo, estos estudios no se han centrado específicamente en el análisis de esta matriz combinada de información verbal y no verbal en situaciones de lectura de cuentos, pese a la relevancia que estas situaciones pueden tener para el aprendizaje de vocabulario (Dickinson y Smith, 1994; Penno, Wilkinson y Moore, 2002; para una revisión, ver Marulis y

Neuman, 2010; Mol, Bus y de Jong, 2009).

El aprendizaje de vocabulario durante la lectura de cuentos

Investigaciones previas han señalado una relación estrecha entre el desarrollo del vocabulario y la comprensión de textos, así como también con el aprendizaje del sistema de escritura (Jordan, Snow y Porche, 2000; Sénéchal y Lefevre, 2002; Beck y McKeown, 2007; Biemiller, 2006; Rosemberg, Stein y Menti, 2012; Menti y Rosemberg, 2017). En efecto, el vocabulario constituye uno de los mejores predictores de la comprensión lectora, ya que un vocabulario amplio da lugar a representaciones de significado flexibles, interrelacionadas y fácilmente recuperables (Biemiller, 2006). Asimismo, promueve el desarrollo de la conciencia fonológica y, por lo tanto, el acceso al sistema de escritura (Rosemberg, Stein & Menti, 2012).

Dada la importancia que reviste el vocabulario en la escolaridad, las investigaciones sobre los intercambios conversacionales en el hogar han puesto de relieve el potencial de las situaciones de lectura de cuentos para el aprendizaje del vocabulario (Beals, 1997; Beals y Tabors, 1995; Snow, 1972; Weizman y Snow, 2001; Wells, 1985; Rosemberg y Stein, 2009; Sim, Berthelsen, Walker, Nicholson y Fielding-Barnsley, 2014; Arnold, Lonigan, Whitehurst y Epstein, 1994, entre otros). La lectura de cuentos constituye una situación de alfabetización en la que el entorno lexical se modifica, en tanto se incrementa la cantidad total y la diversidad de palabras que niños y niñas tienen la oportunidad de escuchar. A su vez, puede dar lugar a intercambios focalizados en el significado de dichas

palabras que brinden información verbal y no verbal que facilite que inferan el significado de las palabras desconocidas (Rosemberg y Stein, 2009). En resumen, las situaciones de lectura exponen a niños y niñas a nuevas palabras y a vocabulario menos familiar, y proporcionan múltiples oportunidades para explicar su significado retomando los textos y haciendo referencia a las ilustraciones (Wasik, Hindman y Snell, 2016).

Cabe señalar, además, que en las situaciones de lectura de cuentos la historia narrada proporciona un contexto significativo que motiva el aprendizaje de las palabras nuevas. En el marco de las conversaciones que tienen lugar a partir de la historia, niños y niñas tienen la posibilidad de hacer uso del vocabulario del texto y, progresivamente, adquirir un mayor conocimiento de su significado y ajustar su pronunciación a la forma adulta (Wasik y Bond, 2001; Wasik et al., 2016; Rosemberg y Stein, 2009).

Asimismo, entre las investigaciones que han atendido a las oportunidades que niños y niñas tienen para aprender palabras en las actividades en el jardín de infantes se destacan aquellas focalizadas en las lecturas de cuentos. En efecto, Dickinson & Smith (1994) observaron, al analizar los patrones de conversación durante la lectura de cuentos en salas de 4 años, que la proporción tanto de emisiones centradas en el análisis de la historia como la explicación de vocabulario poco familiar por niños y niñas o docentes daban cuenta de un porcentaje alto de la variabilidad en la amplitud del vocabulario y la comprensión lectora a los 5 años.

La mayoría de estas investigaciones han abordado el análisis de las estrategias utilizadas por docentes para explicar palabras nuevas (Danis, Bernard y Leproux,

2000; Dickinson y Smith, 1994; Torr y Scott, 2006; Rosemberg y Silva, 2009).

A partir de una revisión de estudios empíricos sobre las prácticas de lectura de libros con niños y niñas de entre 3 y 6 años de edad tanto en el hogar como en el jardín, Wasik y otros (2016) observaron que las investigaciones reseñadas identificaron mejores resultados en el aprendizaje de palabras cuando los adultos y las adultas formulaban preguntas y los niños y las niñas se involucraban en conversaciones y discusiones relacionadas con el nuevo vocabulario. En cambio, el aprendizaje de vocabulario no se favorecía cuando simplemente se presentaba el significado de las palabras. Como señalan las autoras, pese a que la diversidad de estrategias empleadas -como la lectura dialogada, preguntas, definiciones, discusión en torno al libro, renarración y relectura- no permiten comparar la efectividad de cada una de ellas, esta revisión revela un mensaje esencial para la práctica: la interacción durante la lectura de cuentos es fundamental para el aprendizaje de vocabulario.

Spencer, Goldstein y Kaminski (2012) realizaron una revisión sistemática de investigaciones con el objetivo de elaborar una guía para orientar a los y las docentes de jardín de infantes en la enseñanza de vocabulario durante la lectura de cuentos. Los autores distinguen la enseñanza implícita de la enseñanza explícita de vocabulario. Durante la enseñanza implícita no se proporciona información adicional sobre el significado de las palabras desconocidas, mientras que la enseñanza explícita implica un diseño intencional y la presentación de información por parte de la maestra o el maestro (ver Rosenshine

y Stevens, 1984; Rosenshine, 1986, para una revisión de este concepto). Al enseñar explícitamente el vocabulario de un libro de cuentos, se proporciona una explicación sobre el significado de la palabra, adecuada a la edad de los niños y las niñas. Por ejemplo, maestros y maestras detienen la lectura de la historia y definen la palabra desconocida o poco precisa. Así, por ejemplo, una investigación paradigmática incluida en esta revisión es la de Penno y otros (2002). Estos autores diseñaron dos tipos de sesiones de lectura de las que participaron niños y niñas de una sala de 5 años. En el primer tipo de sesión, la enseñanza era explícita: los docentes y las docentes podían emplear definiciones o brindar sinónimos, así como también recurrir a dramatizaciones o a las ilustraciones del cuento. En el segundo tipo de sesión la enseñanza era implícita: se leía la historia y no se brindaba ninguna explicación sobre el vocabulario desconocido. Frente a cualquier pregunta sobre el significado de las palabras, las docentes y los docentes evitaban brindar información, a través de respuestas tales como, "esa es una pregunta interesante, sigamos leyendo". Luego de la lectura, niños y niñas eran evaluados en sus habilidades de vocabulario receptivo y de uso del vocabulario en la renarración de la historia escuchada. Los resultados mostraron un efecto mayor de las situaciones en las que la lectura era interrumpida para proporcionar una explicación sobre el vocabulario desconocido. De esta manera, Spencer y otros (2012) corroboran el efecto beneficioso de la enseñanza explícita. Niños y niñas aprenden una mayor cantidad de palabras y más profundamente cuando la enseñanza es explícita (Johnson y Yeates, 2006). Aunque también pueden aprender

palabras a través de la enseñanza implícita los efectos son modestos (ver también Elley, 1989; Leung y Pikulski, 1990).

Por su parte, Torr y Scott (2006) compararon las estrategias empleadas por adultos y adultas para introducir vocabulario nuevo en el hogar y en el jardín de infantes, durante situaciones de lectura de textos con niños y niñas de cuatro años de edad. Sus resultados mostraron que las docentes, a diferencia de las madres, tienden a desarrollar en mayor medida y de modo más explícito estrategias orientadas a la explicación e introducción del vocabulario semánticamente complejo. Entre las estrategias docentes destacan el establecimiento de relaciones entre la palabra desconocida y la experiencia infantil y su uso en el contexto de la historia narrada, así como la táctica de juxtaponer términos informales de "sentido común" con términos técnicamente más precisos. Por ejemplo, durante la lectura, una maestra explica qué es el rocío recurriendo a información ya conocida: "El rocío es como pequeñas gotas de agua. No está lloviendo, es solo la humedad del aire". Los autores también señalan que las maestras recurrieron a estrategias tales como pedir o proporcionar sinónimos más técnicos que el término inicial o solicitar o proporcionar una definición basada en conocimiento contextual conocido y compartido por el grupo. Una maestra interrumpe la lectura para preguntar qué es un depósito de trenes. Luego de que una niña responda "donde duermen los trenes", la maestra agrega "¿Ahí es donde va el tren después de haber terminado de trabajar?". De esta manera, recurre a los conocimientos infantiles para producir una definición formal.

Rosemberg (2013) examinó las oportunidades que tienen niños y niñas para

el aprendizaje de vocabulario en distintos contextos de relato en el jardín de infantes. Específicamente analizó de modo cualitativo situaciones de lectura de cuentos y de relato de experiencias personales audiograbadas en salas de cuatro años de poblaciones urbano-marginadas. Los resultados mostraron que durante las situaciones de lectura de cuentos las docentes recurren a distinto tipo de información para contextualizar la comprensión y apoyar la inferencia del significado de palabras desconocidas. Yuxtaponen, a sus expresiones discursivas, información no lingüística -dibujos, ilustraciones o señalamientos-. Además, recurren a las experiencias previas de niños y niñas y al contexto semántico estableciendo relaciones entre la palabra a explicar y otras más familiares de igual o diferente nivel jerárquico y atendiendo a la referencia funcional de la palabra desconocida que intenta explicar. Así, por ejemplo, para aclarar el significado de “chapotear”, la docente realiza, por un lado, una dramatización de la acción -imita el chapoteo y mueve manos y pies- para luego introducir una explicación verbal empleando palabras familiares, atendiendo a su referencia funcional y al contexto de la historia narrada (“Estaba jugando, estaba jugando en el agua. Estaba chapoteando para refrescarse porque tenía mucho calor”). Asimismo, el análisis realizado en este trabajo mostró el empleo de movimientos conversacionales en los que las docentes reparaban problemas en la comprensión producto de un uso ambiguo de gestos, deícticos u otros términos poco precisos por parte del niño o la niña narradora. A través de estos movimientos conversacionales ofrecían una forma lingüística que

coincidía en mayor medida con el alcance o las relaciones implicadas en aquello a lo que el niño o la niña se intentaba referir.

En una línea similar, Stein (2013) analizó los movimientos conversacionales a través de los cuales las maestras introducían vocabulario poco familiar durante distintas situaciones en el jardín de infantes: lectura de cuentos, ronda, juego en rincones y escritura. Comparó los movimientos conversacionales empleados por docentes en situaciones que tuvieron lugar en jardines de infantes que participaron de la implementación de un programa de desarrollo lingüístico y cognitivo infantil en la Provincia de Entre Ríos³ con aquellos empleados por docentes en jardines de infantes que no participaron del programa. Se realizó un análisis cuantitativo recurriendo a un sistema de categorías desarrollado por Menti y Rosemberg (2014) que incluía distintos movimientos conversacionales de las docentes: reparación -la maestra reconoce que una palabra resulta problemática e intenta reparar este problema de comprensión-, corrección -corrige las imprecisiones que presenta el uso que el niño o la niña hace del vocabulario- y ampliación -la maestra extiende la información proporcionada por el niño o la niña, configurando procesos de enseñanza a través de la conversación-. Además, la categorización incluía distintos actos en el tratamiento del vocabulario, como: denominación -la maestra ofrece un término preciso para referirse a un concepto al que se refirió un niño o una niña previamente-, el ajuste -ofrece un término alternativo al empleado-, expansión -la maestra retoma y amplía una emisión infantil o la información referida al vocabulario que aparece en un texto-, generalización -menciona el concepto

supraordenado en el que puede incluirse un concepto- y ejemplificación -menciona conceptos subordinados al concepto foco del intercambio-. Los resultados mostraron que quienes participaron del programa empleaban una mayor cantidad de movimientos conversacionales destinados a corregir, ajustar o aclarar vocabulario poco familiar, respecto de quienes no participaron de dicha implementación. Además, reconocían en mayor medida una palabra cuando resultaba problemática e intentaban reparar el problema de comprensión. Asimismo, quienes participaron de la implementación explicaban y aclaraban vocabulario mediante actos de expansión, ejemplificación y generalización, mientras que quienes no habían participado del programa parecían limitarse a denominar.

En un trabajo posterior, Menti, Stein y Rosemberg (2014) analizaron comparativamente los movimientos conversacionales que las maestras destinaban a corregir, reparar, ampliar o explicar el significado de palabras desconocidas al interactuar con alumnos de un jardín de infantes y de una escuela primaria -1°, 3° y 5° grado-. Los resultados pusieron de manifiesto que las maestras, tanto de nivel inicial como primario, destinaban la mayor parte de sus intervenciones a reparar problemas en la comprensión de una palabra. Asimismo, los datos mostraron diferencias entre las maestras de ambos niveles. A diferencia de las maestras de nivel inicial, las docentes del nivel primario tendían a corregir con más frecuencia las imprecisiones o los errores cometidos en relación al uso de palabras poco familiares o desconocidas. Por su parte, las maestras de nivel inicial destinaban, en promedio, más intervenciones

a denominar, generalizar y ejemplificar. Las docentes del nivel primario recurrían a una modalidad implícita -la maestra yuxtapone, en su propia emisión o de modo adyacente a la emisión infantil un término o paráfrasis sinonímica o un vocablo más preciso- en mayor medida que las maestras de jardín de infantes. Estas últimas empleaban una modalidad en mayor medida explícita marcando verbalmente la relación entre las palabras y haciendo uso de verbos de decir -*se dice, se llama*-, de frases que establecen relaciones de equivalencia -*es lo mismo*-, de oposición -*o*-, de inclusión -*dentro de, es un*- y de conectores reformulativos de corrección o explicación -*o sea*-. Son escasos los trabajos que han contemplado las características del vocabulario y de las interacciones a que niños y niñas se hallan expuestos en las situaciones de lectura de cuentos en el jardín maternal y durante el primer año del jardín de infantes (Girolametto, Weitzman, Van Lieshout y Duff, 2000; Soderstrom y Witterbolle, 2013; Torr y Pham, 2016; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith y Fischel, 1994). Así, por ejemplo, Soderstrom y Witterbolle (2013) compararon situaciones de interacción en las que participaban niños y niñas canadienses de entre 12 y 29 meses en el entorno familiar y en el entorno del jardín maternal. En ambos entornos analizaron la cantidad de habla dirigida al niño y a la niña en función del tipo de actividad que tenía lugar a lo largo del día. Sus resultados mostraron que en el jardín maternal la lectura de cuentos se caracterizaba por una mayor cantidad de palabras en el input lingüístico que otro tipo de actividades de enseñanza, como el tiempo de juego libre -cuando el niño o la niña juega con varios

juguets por su propia iniciativa- o el tiempo de juego al aire libre. Aun cuando la lectura de cuentos tuvo lugar con poca frecuencia en el jardín maternal, las autoras sugieren que aun en pequeñas cantidades la interacción en situaciones de lectura puede traer aparejados efectos sobre el desarrollo lingüístico.

Por su parte, en un estudio longitudinal Perry, Prince, Valtierra, Rivero-Fernandez, Ullery, Katz, Laursen, y Messinger, (2018) analizaron el uso del lenguaje en el aula y cómo este influye en el desarrollo del vocabulario en niños y niñas de 2 años de nivel socioeconómico bajo. Para ello, realizaron a lo largo de un año audiograbaciones de las interacciones entre maestras y niños y niñas. Clasificaron las actividades en *estructuradas* -lectura de cuentos, ronda y juego organizado- o *no estructuradas* -tiempo de comida, juego general, cuidado personal y juego en el exterior-. Además, analizaron el número de vocalizaciones infantiles, docentes, entre niños y niñas, y el número de turnos conversacionales entre los niños y las niñas y los adultos y las adultas. Finalmente, midieron el vocabulario expresivo de los niños y las niñas. Sus resultados mostraron que las actividades más estructuradas -entre las que consideran la lectura de cuentos- se asociaron con aumentos relativos en la cantidad de palabras de niños y niñas y adultos y adultas, y en la toma de turnos. Además, los análisis estadísticos determinaron una asociación entre los intercambios de turnos de interacción entre la maestra y los niños y las niñas y el crecimiento del vocabulario infantil. Según los autores, estos resultados muestran la importancia de considerar el contexto interaccional que generan las distintas actividades del aula

para desarrollar experiencias que faciliten el desarrollo lingüístico de los niños y las niñas. Afirman que las actividades que permiten crear un espacio de conversación entre docentes y estudiantes generan efectos importantes sobre el desarrollo lingüístico: cuando un adulto se involucra en una conversación aumenta la atención infantil a sus enunciados, brindándole la oportunidad de conocer y usar nuevas palabras.

El presente trabajo se propone analizar dos situaciones de lectura de cuentos en una sala de tres años a la que asisten niños y niñas que viven en barrios urbano marginados aledaños al jardín de infantes. Con el objeto de analizar las estrategias docentes empleadas para facilitar la comprensión del vocabulario se recurrió al sistema de categorías desarrollado por Menti y Rosemberg (2014). En primer lugar, se identificaron y categorizaron con este sistema de categoría todas las secuencias docentes destinadas a esclarecer el significado de palabras que pudieran resultar problemáticas. Para ello, se elaboró una plantilla en el software ELAN (Sloetjes y Wittenburg, 2008) que permitió la demarcación de cada movimiento comunicativo. En segundo lugar, se realizó un análisis cualitativo de los recursos verbales y no-verbales empleados por las docentes para favorecer la comprensión infantil.

El presente estudio

Las investigaciones reseñadas indican que la lectura de cuentos es una actividad que desde los primeros años del jardín maternal puede dar lugar a mayor cantidad y calidad de interacciones entre docentes y estudiantes, por lo tanto, puede ampliar

las oportunidades para el aprendizaje de vocabulario. En tanto que la investigación ha mostrado importantes diferencias en amplitud y diversidad del léxico entre niños y niñas de distintos sectores socio-culturales producto de diferencias en sus experiencias lingüísticas tempranas (Hart y Risley, 1995; Weizman y Snow, 2001; Hoff, 2003; Farkas y Beron, 2004; Hoff, Laursen y Tardif, 2002), resulta de interés atender a las características que asumen las interacciones en torno al vocabulario poco familiar en situaciones de lectura de cuentos de las que participan niños y niñas que provienen de sectores vulnerabilizados de la sociedad.

Es por ello que este estudio tiene por objeto el análisis intensivo de los recursos empleados por las docentes en las secuencias de enseñanza de vocabulario que se producen durante la lectura de cuentos en una sala de tres años de un jardín de infantes de la Ciudad de Buenos Aires a la que asisten niños y niñas que viven en poblaciones urbano marginadas. Se identifican y describen el tipo de secuencias de ampliación, reparación y corrección que tienen lugar durante esta actividad y, desde una perspectiva multimodal, se da cuenta de los recursos lingüísticos y no-lingüísticos empleados por las docentes en estas secuencias.

La revisión de investigaciones previas realizada pone de manifiesto el nutrido grupo de trabajos focalizados en este tópico. Sin embargo, la mayoría de estos trabajos se han llevado a cabo en salas de cuatro y cinco años. Resulta particularmente relevante en el contexto de Argentina analizar las interacciones escolares de las que participan niños y niñas de hasta 36 meses de edad, en tanto que en la actualidad se ha incrementado, especialmente en zonas

urbanas, el número de niños y niñas de distintos grupos sociales que asisten al jardín maternal y a la sala de 3 años del jardín de infantes (Batiuk y Coria, OEI - UNICEF, 2015).

Metodología

Corpus. Las situaciones de lectura de cuento que se analizan en este estudio han sido videofilmadas en una sala de tres años de un jardín de infantes de la Ciudad de Buenos Aires. A través de la información brindada por el equipo directivo de dicha institución, se determinó que los niños y las niñas de la sala viven en una población urbano-marginada aledaña. Estas videofilaciones forman parte de un corpus mayor (Rosemberg, Stein y Migdalek, 2003-2008) de distintas situaciones de aula en jardines maternales y de infantes de la Ciudad de Buenos Aires.

La obtención del corpus se realizó de acuerdo con la normativa ética contemplada en la resolución de CONICET RD-20061211-2857, Argentina. La participación fue voluntaria y se contó con el consentimiento de las familias, quienes autorizaron la grabación y las transcripciones con fines científicos.

El registro de estas situaciones fue realizado luego de que tanto maestras como niños y niñas se hubiesen familiarizado con la investigadora a cargo del trabajo de campo. Durante las filmaciones se buscó captar la situación del modo más amplio posible, sin hacer foco en ningún participante en particular.

Para el presente análisis se seleccionaron dos situaciones en una sala de tres años cuya actividad principal era la lectura de cuentos a partir de libros ilustrados. El grupo estaba compuesto por trece niños y niñas a cargo de una docente titular y una auxiliar. Debido a que las grabaciones no

fueron realizadas en una única jornada, la cantidad de participantes fluctuó en cada una de las situaciones entre 12 y 13 niños y niñas.

En estas situaciones las docentes leyeron versiones de los cuentos de “Blancanieves” y “Daisy y el huevo”. Cada sesión de lectura tuvo una duración aproximada de veinte minutos. Durante la actividad se encontraban presentes tanto la docente titular como la maestra auxiliar. La maestra a cargo de la lectura se ubicaba frente al grupo, sentado en un semicírculo, y mantenía el libro abierto para que los niños y las niñas pudieran observar las ilustraciones. Por su parte, la maestra auxiliar se encontraba sentada entre los niños y las niñas realizando diversas acciones, entre ellas: mantener el orden, responder a posibles consultas y peticiones.

La actividad de lectura se desarrolló en dos momentos. En una primera instancia, la maestra leía el cuento mientras mostraba las ilustraciones de cada página. En una segunda instancia niños y niñas reconstruían colectivamente la historia con ayuda de las ilustraciones del libro y de las intervenciones docentes.

Análisis. Con el objeto de realizar una descripción detallada y multimodal de los momentos de lectura de cuento en la sala de tres años, se optó por emplear una metodología cualitativa recurriendo al empleo del programa ELAN (Sloetjes y Wittenburg, 2008) que permite el procesamiento y codificación de videos. A los fines de esta investigación se elaboró una plantilla y la primera y la segunda autora codificaron los dos videos.

Para la codificación de los recursos docentes se empleó heurísticamente el

sistema de categorías desarrollado por Menti y Rosenberg (2009) para describir los movimientos de las maestras que se focalizan en el vocabulario, considerando la función que esta focalización cumple en la estructura del intercambio entre la maestra y los niños y niñas. En la Tabla I se presenta cada una de las categorías con su definición y un ejemplo.

Resultados

Una vez que se identificaron y codificaron los intercambios focalizados en el vocabulario del cuento, el análisis se concentró en los recursos docentes empleados para facilitar la comprensión de la historia. De esta manera, se consideraron todas las secuencias en que las docentes acompañaron la lectura del texto del cuento con elementos verbales y no-verbales orientados al esclarecimiento del significado de ciertas palabras.

La secuencia de intercambio que se presenta a continuación ilustra un movimiento de corrección desplegado por la maestra.

Ejemplo 1.

Maestra 1: ¿qué te gustó del cuento?

Niño 1: (el niño se encuentra parado junto a la maestra y señala una imagen de un príncipe pegada en la pared)

Maestra 1: ¿qué es esto?

Niño 1: xxx.

Maestra 1: Juan dice que eso era un super, ¿un super qué?

Niño 1: un superhéroe.

Maestra 1: ¿ese es un superhéroe?

Niño 2: ¡no!

Maestra 1: ¿hay un superhéroe en este cuento? (le muestra la tapa del libro a Niño 1)

Niño 2: no.

Tabla 1:

Tipos de movimientos interaccionales

Tipo de movimiento	Definición	Ejemplo
de reparación	Cuando frente a un problema de comprensión se produce un intento por reestablecerla. Este tipo de movimiento implica, en primer lugar, un reconocimiento de que una palabra resulta problemática o que algunos niños y niñas no se encuentran familiarizados con su significado. En segundo lugar, el intento de reparar este problema de comprensión.	Niño: ¿y eso qué es? Maestra: ¿qué cosa? Niño: eso. Maestra: ¿esto? (Señala). Niño: eso. Maestra: esto es el cascarón del huevo (señalando) del que salió el patito.
de corrección	Se encuentran orientados al tratamiento del error en la emisión infantil.	Niño: la calabaza (señala desde su lugar). Maestra: ¿dónde hay una calabaza? Maestra: ¿esto? (señala una imagen en el libro) Maestra: es una manzana. (sigue señalando la imagen)
de ampliación	Se trata de movimientos que amplían la información brindada en pos de favorecer la comprensión de un elemento lingüístico que la maestra asume que podría resultarles problemático.	Maestra: Tomá Blancanieves esta manzana tan hermosa es para ti, es para vos, le dijo esa viejita. (estira la mano como si estuviera ofreciendo una manzana) Maestra: al probarla, así, al comerla (gesto de llevarse la manzana a la boca) am (gesto de morder). Niño: am.

Niño 3: no.

Maestra 1: ¿qué había?

Niño 3: príncipe príncipe.

Niño 1: xxx.

Maestra 1: ¿un qué?

Niño 2: ¡príncipe!

Maestra 1: esperen que está hablando Juan y no lo puedo escuchar.

Niño 1: xxx capa .

Maestra 1: ¡ah! el que tenía una capa.

Maestra 1: ¿te acordás cómo se llama el que tenía una capa?

Niño 2: ¡príncipe!

Maestra 1: ¿cómo se llama?

Maestra 1: ¿no te acordás?

Maestra 1: ¿alguien se acuerda cómo se llama el señor que tiene una capa? (señalando el dibujo que había marcado el Niño 1)

Niño 2: el príncipe.

Maestra 1: el príncipe.

Maestra 1: no era un superhéroe era un príncipe.

En esta secuencia los movimientos de la docente se orientan a la corrección. Así, emplea distintas preguntas para que el niño pueda corregir su propio error. Inicialmente, se restringe al dibujo que el niño ha señalado - ¿este es un superhéroe?-. Ante la falta de respuesta, centra la atención del niño en el cuento leído mostrándole el libro y preguntándole puntualmente por lo que sucede en la historia - ¿hay un superhéroe en este cuento?; ¿qué había?-. De esta manera, ya no intenta que realice una tarea de denominación -dar el nombre de la imagen en el dibujo-, sino que le pide que recuerde y recupere información específica de la historia que acaban de leer. Posteriormente, cuando el niño alude al elemento común compartido por ambos personajes -tanto

príncipes como superhéroes llevan capa-, la docente retoma esta información para reformular su propia pregunta -¿te acordás cómo se llama el que tenía una capa?-. Como el niño continúa sin dar respuesta, la docente formula la pregunta al resto del curso -¿alguien se acuerda cómo se llama el señor que tiene una capa?-. Una vez que cooperativamente se establece cuál es el vocablo correcto, la docente lo reafirma -no era un superhéroe era un príncipe- a través de una proposición en la que se establece la respuesta errada y la correcta. Cabe señalar que en este movimiento de corrección si bien la docente identifica inmediatamente cuál es el error del niño -llama superhéroe al príncipe-, a lo largo de la secuencia busca que sea el niño quien se corrija y solo cuando no lo logra recurre a sus pares. No es sino hasta el último turno que la docente contrapone la respuesta errada del niño y valida la información correcta.

En el ejemplo 2, que se presenta a continuación, se ilustra una secuencia configurada por movimientos de ampliación.

Ejemplo 2.

Maestra 1: vamos a ver.

Maestra 1: furiosa (la maestra pone el brazo en forma de jarra y zapatea el piso)

Maestra 1: así como enojada.

Maestra 1: la reina ordenó a un montero.

Maestra 1: que era un señor como este que está acá (señala en el libro al personaje).

Maestra 1: le ordenó.

Maestra 1: le dijo a un señor que llevara a Blancanieves al bosque (estira el brazo como señalando el bosque) y la matara.

En la secuencia presentada se identifican dos movimientos de ampliación. En el primero, para aclarar el significado de

furiosa la maestra recurre, por un lado, a gestos icónicos. En este sentido, cambia su postura y mediante un movimiento de su pierna con la que golpea el piso con el pie, dramatiza, representa el estado mental de furiosa. Por el otro, emplea un sinónimo más familiar, *enojada*. *Enojada* y *furiosa* constituyen dos términos que, si bien denotan gradientes distintos de una misma escala, igualmente se configuran como sinónimos en esta situación.

Al final de la secuencia de intercambio la docente vuelve a recurrir al uso de sinónimos para clarificar el significado de *ordenó*. En este caso, lo reemplaza por el verbo *decir*, más general. Mientras a nivel verbal se pierde la situación de asimetría entre participantes que supone el verbo original, esto es repuesto por medio de un señalamiento que contribuye reforzando aquel significado perdido.

En la secuencia previa, presentada en el ejemplo 2, se identifica asimismo un movimiento de reparación. La maestra reconoce que la palabra *montero*, que refiere específicamente a los cazadores de monte, no es parte de la cotidianidad del grupo. Debido a ello, la docente, mediante un señalamiento, se apoya en la información visual brindada por las ilustraciones del texto y reemplaza dicha palabra por el término *señor*, estableciendo así la referencialidad. En este caso, la palabra reemplazada y aquella que la reemplaza solo comparten el hecho de referir a un sujeto masculino.

Mientras que en los ejemplos de ampliación presentados el empleo de sinónimos parece tener como objetivo la incorporación de nuevas palabras al vocabulario infantil, en este caso la docente parece priorizar la comprensión del texto. En línea con ello, cuando este personaje regrese a la escena narrativa, la maestra se

referirá a él como *el montero que era este señor que llevó a Blancanieves*, haciendo énfasis en el significado referencial. Así, da prioridad a que establezcan un referente de la acción y no que incorporen un nuevo término, altamente específico y muy lejano a su realidad cotidiana.

El ejemplo 3 está constituido por una secuencia de intercambio que ilustra un movimiento de reparación. Este tuvo lugar durante el momento de renarración.

Ejemplo 3.

Niña: *no puede subir el pato.*

Maestra 1: *claro Daisy no podía empollar el huevo porque era muy chiquita.*

Maestra 2: *¿y qué es empollar Juli el huevo?*

Maestra 2: *¿alguien sabe qué es empollar el huevo?*

Niña: *yo.*

Maestra 2: *¡qué palabra tan difícil!*

Niña: *(inclina el torso hacia adelante con los brazos extendidos en forma circular)*

Maestra 2: *¿así, es ponerse así? (imita el movimiento realizado)*

Niño: *(imita el movimiento).*

Maestra 1: *¿con la panza?*

Maestra 1: *empollar un huevo es cuando los patos.*

Maestra 1: *es cuando los patos o cuando las gallinas tienen que darle calorcito a sus huevos para que puedan nacer sanos.*

Maestra 1: *entonces Daisy como era tan chiquita no se podía xxx, no podía subirse arriba del huevo, no lo podía empollar.*

Pese a que la maestra a cargo de la lectura -Maestra 1- no había reparado en el vocablo *empollar* con anterioridad, la maestra auxiliar -Maestra 2- reconoce que esta palabra puede resultar problemática. Aprovecha

el momento de la renarración como una oportunidad para focalizarse en el término.

Con el objeto de corroborar el nivel de conocimiento que tienen de esta palabra pregunta a la docente titular qué significa *empollar un huevo* y luego formula la pregunta al grupo. De este modo, estratégicamente despliega en el espacio intersubjetivo de la interacción la necesidad de interrogar respecto del vocabulario que se desconoce.

Una de las niñas responde con una respuesta corporal e inclina su torso hacia adelante. La niña es imitada tanto por la docente auxiliar como por uno de sus compañeros. A partir de esta definición corporeizada, la Maestra 1 busca elicitación de información verbal - *¿con la panza?* -. Seguidamente, así como ocurre en el texto de Torr y Scott (2006) la maestra retoma esta información infantil y define explícitamente la palabra de manera contextualizada, explicitando la situación concreta en la que se produce -*cuando los patos o cuando las gallinas tienen que darle calorcito a sus huevos*- y su finalidad -*para que nazcan sanos*-. A continuación, vuelve a centrarse en la historia y realiza una definición por yuxtaposición -*no podía subirse arriba del huevo, no lo podía empollar*-. De esta manera, recupera la información corporal para incorporarla en el relato que venía desarrollando.

Conclusiones

El presente trabajo tuvo por objetivo analizar los recursos verbales y no verbales empleados por las docentes para colaborar en la comprensión. Se recurrió al sistema de categorías elaborado

por Menti y Rosenberg (2009), con el objetivo de identificar los movimientos conversacionales centrados en el vocabulario según fueran movimientos de reparación, de corrección o de ampliación, y se analizaron cualitativamente los recursos semióticos empleados en cada uno de ellos.

Los resultados del análisis de las secuencias mostraron que las maestras recurren a una variedad de recursos multimodales para ampliar las oportunidades de aprendizaje del vocabulario durante la lectura de cuentos. En las secuencias de reparación, cuando las docentes reconocen que alguna de las palabras empleadas puede resultar problemática, recurren a información de diversa índole para favorecer su comprensión.

Las docentes emplean gestos para transmitir con mayor claridad el contenido del cuento. Así los gestos son utilizados representacionalmente -cuando la docente caricaturiza a una persona enojada-, pero también metafóricamente, de modo icónico, cuando la docente emplea un señalamiento para incorporar a *decir* el carácter directivo que tiene la palabra *ordenar*.

En la secuencia de corrección, la gestualidad ayuda a la identificación de un referente común. En este caso, el señalamiento ya no tiene un uso metafórico, sino netamente pragmático: identificar aquello a lo que el niño se ha referido.

En todos los casos descriptos, tanto los elementos lingüísticos -palabras, definiciones, comparaciones- como los no lingüísticos son empleados para favorecer la comprensión del texto y la enseñanza de vocabulario.

Se ha señalado que en las situaciones de lectura son los libros, y en

particular las ilustraciones que acompañan el texto escrito, aquello que facilita la atención conjunta entre los niños y las niñas y el adulto y la adulta en el nuevo vocabulario y facilita su aprendizaje (Beals, 1997; Jordan, Snow y Porche, 2000; Rosemberg, 2013; Rosemberg y Stein, 2009). La referencia a las ilustraciones abre una nueva vía para que los niños y niñas accedan al significado (Wasik et al., 2016). Aquí, los resultados ponen de manifiesto que la información no verbal que favorece el aprendizaje infantil en estas situaciones de lectura no es solo la información que proviene de las ilustraciones del libro. La “zona de desarrollo potencial” (Vygotsky, 1964), que se genera en la interacción, se configura como una matriz multimodal que pone en escena todo el potencial de estas situaciones. Se construye en la actividad un andamiaje en el que las palabras de los docentes, entonadas de modos particulares, acompañadas de gestos y dramatizaciones, focalizan la atención de los niños y las niñas en el vocabulario que es objeto de enseñanza. De esto modo se amplían las oportunidades de aprendizaje infantil. Comprender cómo funcionan estos aspectos multimodales inherentes a la interacción en las situaciones de lectura de cuentos puede constituir un insumo para la formación de los docentes, que repercute

en una mejor calidad de las situaciones de enseñanza que se les brindan a todos los niños y niñas, pero que puede resultar una contribución especialmente valiosa en aquellas poblaciones de niños y niñas en situación de vulnerabilidad social.

Este estudio continúa en la indagación acerca de cómo las docentes emplean distintos recursos semióticos -verbales y no verbales- para favorecer la comprensión del vocabulario de niños y niñas durante la lectura de cuentos con una población poco estudiada como lo es la de las salas de 3 años. Sin embargo, una de las limitaciones principales del estudio se encuentra dada por la cantidad de situaciones analizadas. La implementación de un corpus más extenso de datos a futuro no solo permitiría la realización de un análisis cuantitativo complementario, sino también ampliaría el alcance de sus conclusiones. Asimismo, resultaría de interés una comparación de estas situaciones en distintos contextos culturales, ya que ello permitiría dar cuenta de aquellas estrategias cuyo uso se deriva de la particularidad del contexto, de aquellas otras que de modo más general son empleadas positivamente para ampliar las oportunidades de aprendizaje en estas situaciones.

Referencias bibliográficas

Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., y Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture

book reading: replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 235–243.
Batiuk, V. & Coria, J., (2015). *Las oportunidades educativas en el*

- nivel inicial en Argentina. Aportes para mejorar la enseñanza.* OEI – UNICEF: Buenos Aires.
- Beals, D.E. (1997). Sources of support for learning words in conversation: evidence from mealtimes. *Journal Child Language*, 24(3), 673-694. doi: 10.1017/S0305000997003267.
- Beals, D. y Tabors, P. (1995). Arboretum, bureaucratic and carbohydrates: Preschoolers' Exposure to Rare Vocabulary at Home. *First Language*, 15, 57-76.
- Beck, I. L., y McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107(3), 251-271.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: a prerequisite for school learning. En D. Dickinson, y S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research Volume 2* (pp. 41-51). New York: The Guilford Press.
- Danis, A., Bernard, J.M. y Leproux, C. (2000). Shared picture-book reading: A sequential analysis of adult-child verbal interactions. *Journal of Developmental Psychology*, 18, 369-388.
- Dickinson, D., y Smith, M. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 105-122.
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174-187.
- Farkas, G., y Beron, K. (2004). The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: differences by class and race. *Social Science Research*, 33(3), 464-497.
- Girolametto, L., Weitzman, E., Van Lieshout, R. y Duff, D. (2000). Directiveness in Teachers' Language Input to Toddlers and Preschoolers in Daycare. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 1101-1114.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1489-1522.
- Hart, B., y Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday lives of American children*. Baltimore: Brookes.
- Hoff, E. (2003). The Specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74, 1368-1378.
- Hoff, E., Laursen, B. y Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. En M. H. Bornstein (ed.). *Handbook of parenting* (231-252). NJ: Erlbaum.
- Johnson, C., & Yeates, E. (2006). Evidence-based vocabulary instruction for elementary students via storybook reading. *EBP Briefs*, 1, 1-23.
- Jordan, G. E.; Snow, C. E. y Porche, M. V. (2000). Project EASE: The Effect of a Family Literacy Project on

- Kindergarten Students' Early Literacy Skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524-546.
- Leung, C. B., & Pikulski, J. J. (1990). Incidental learning of word meanings by kindergarten and first-grade children through repeated read aloud events. *Literacy theory and research: Analyses from multiple perspectives* (39th yearbook of the National Reading Conference). Chicago: National Reading Conference.
- Marulis, L. M. y Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300-335.
- Menti, A., y Rosemberg, C. R. (2009). La conversación en el aula: oportunidades para el aprendizaje de vocabulario. En Carranza, I. (Comp), *Actas del IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina*, 995-1002.
- Menti, A. B., y Rosemberg, C. R. (2017). El rol de los gestos en la construcción de significados en el aula. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 22(3), 455-475.
- Menti, A., Stein, A., y Rosemberg, C. (2014). Conversar y enseñar palabras: análisis de los movimientos conversacionales que ponen en juego las maestras durante la enseñanza de palabras en el jardín de infantes y en la escuela primaria de Argentina. *A linguagem oral e escrita no contexto da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: situações de pesquisa no Brasil e na Argentina*, 55-79.
- Mol, S. E., Bus, A. G., y de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: a tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds. Experience, meaning and memory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Özçalışkan & Goldin-Meadow (2005). Gesture is at the cutting edge of early language development. *Cognition*, 96 (3), B101-B113.
- Penno, J., Wilkinson, I., y Moore, D. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, 94, 23-33.
- Perry, L. K., Prince, E. B., Valtierra, A. M., Rivero-Fernandez, C., Ullery, M. A., Katz, L. F., Laursen, B. y Messinger, D. S. (2018). A year in words: The dynamics and consequences of language experiences in an intervention classroom. *PloS one*, 13(7), e0199893.
- Rosemberg, C. R. (2013). El aprendizaje de vocabulario en distintos

- contextos de relato en el jardín de infantes: Experiencias personales en la ronda y lectura de cuentos. En L. Rossi Casé (Presidencia), 4° Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Congreso llevado a cabo en La Plata, Argentina.
- Rosemberg, C. R., Menti, A., Stein, A., Alam, F., y Migdalek, M. (2016). Vocabulario, narración y argumentación en los primeros años de la infancia y la niñez. Una revisión de investigaciones. *Revista Costarricense de Psicología*, 35(2), 139-158.
- Rosemberg, C. R. y Menti, A. B. (2014). Aspectos teóricos y metodológicos del estudio de la interacción y de las oportunidades para el desarrollo del lenguaje. En Paola Paoloni, Cristina Rinaudo y Antonio González Fernández (Comps.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo, Sociedad Latina de Comunicación Social*. Tenerife, Islas Canarias. 251-285. ISBN: 978-84-15698-68-5. España.
- Rosemberg, C. R. y Silva, M. L. (2009). Teacher-Children interaction and concept - development. *Discourse Processes*. 46, 572-591. ISSN0163-853X. Estados Unidos.
- Rosemberg, C. R. y Stein, A. (2009). Vocabulario y alfabetización temprana. Un estudio del entorno lingüístico en hogares de poblaciones urbano marginadas. En Richard de Minzi, C. y Moreno, J.E. *Recientes desarrollos iberoamericanos en investigación en Ciencias del Comportamiento*, 517-541.
- Rosemberg, C. R., Stein, A., Alam, F. & Piacente, T. (2013). Lexical Input to Young Children at Home. A Study with Three Social Groups in Argentina. *Society of Research in Child Development Biennial Meeting, EEUU*.
- Rosemberg, C. R. y Stein, A., Menti, A., (2012). Orientación educativa sobre el vocabulario y el acceso a la alfabetización. Evaluación del impacto de un programa de intervención en las familias y la escuela. *Orientación y sociedad, II*, 1-28.
- Rosemberg, C. R.; Stein, A.; Migdalek, M. (2003 -2008) Corpus de situaciones de alfabetización temprana en el jardín maternal y de infantes y situaciones de alfabetización familiar en Buenos Aires, Argentina.
- Rosenshine, B. (1986). Synthesis of Research on Explicit Teaching. *Educational Leadership*, 43(7).
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1984). Classroom instruction in reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research*, 745-798.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child*

- development, 73(2), 445-460.
- Schegloff, A., Jefferson, G. y Sacks, H.E. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53 (2), 361-382.
- Sim, S. S., Berthelsen, D., Walker, S., Nicholson, J. M., y Fielding-Barnsley, R. (2014). A shared reading intervention with parents to enhance young children's early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 184(11), 1531-1549.
- Sloetjes, H., y Wittenburg, P. (2008). Annotation by category-ELAN and ISO DCR. En *6th international Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008)*.
- Snow, C. E. (1972). Mothers speech to children learning language. *Child Development*, 43, 549-565.
- Soderstrom, M. y Witterbolle, K. (2013). When Do Caregivers Talk? The Influences of Activity and time of Day on Caregiver speech and Child Vocalizations in Two Childcare Environments. *PLoS ONE* 8(11), e80646.
- Spencer, E. J.; Goldstein, H. y Kaminski, R. (2012) Teaching Vocabulary in Storybooks: Embedding Explicit Vocabulary Instruction for Young Children. *Young Exceptional Children*, 15 (1), 18-32.
- Stein, A. (2013). Aprender palabras en el nivel inicial. Un análisis de los movimientos conversacionales de las maestras en diferentes situaciones de enseñanza. En S. Barei, E. Narvaja de Arnoux, & M. Viramonte de Ávalos (Presidencia), 7° Congreso Internacional Cátedra Unesco. Congreso llevado a cabo en Córdoba, Argentina.
- Tomasello, M. (2003) *Constructing a language: Ausage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Torr, J., y Scott, C. (2006). Learning 'special words': Technical vocabulary in the talk of adults and preschoolers during shared reading. *Journal of Early Childhood Research*, 4(2), 153-167. doi: 10.1177/1476718X06063534
- Torr, J. y Pham, L. (2016). Educator Talk in Long Day Care Nurseries: How Context Shapes Meaning. *Early Childhood Educational Journal*, 44(3), 245-254.
- Vygotsky, L.S. (1964). *Pensamiento y lenguaje [Thought and language]*. Buenos Aires: Lautaro.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, Vol 93(2), 243-250.
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., y Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57.

- Weizman, Z. O., y Snow, C. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 17, 265-279.
- Wells, G. (1985). *Language development in the preschool years*. New York: Cambridge University Press.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., y Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.

Notas al final

- | | |
|---|---|
| <p>1 Software de computadora - Versión 5.3 (2018, Agosto). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics.</p> <p>2 Computer software. Version 5.3 (August 2018). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics.</p> | <p>3 Programa de promoción desarrollo lingüístico y cognitivo en el jardín de infantes (C. R. Rosenberg y A. M. Borzone). Consejo General de educación de la Pcia. de Entre Ríos, Fundación Arcor, CONICET.</p> |
|---|---|

FinEs que son inicios: Impacto de la reinserción educativa en la percepción de autoestima de estudiantes de población vulnerable

Ends (FinEs) that are beginnings: Impact of educational reinsertation on self-esteem perception of students from a vulnerable population

Paula Perillo*

María Luisa Silva**

Victoria Gasparini***

Sofía Iacobuzio****

Resumen

La baja tasa de terminalidad del nivel medio es un problema en Latinoamérica (Unicef, 2010). Programas de reinserción educativa lidian con las consecuencias de la deserción escolar, aunque las investigaciones sobre la población asistente y la afectación individual son escasas. Este trabajo analiza el impacto de un programa (FinEs) sobre la percepción de autoestima en una población “vulnerable”. Entrevistamos 28 alumnos del programa, para elicitar tópicos (Danes, 1974) relacionados a la percepción de autoestima, realizando un análisis cuali y cuantitativo. Los resultados indican que el impacto en la percepción de esta es considerable y que el proceso de reinserción es muy amplio. Ingresar al programa reconfigura la vida de los sujetos, consiguiendo mayor visibilización social, empoderamiento y reconstitución paulatina de autoestima.

Palabras clave: Percepción de autoestima; vulnerabilidad; reinserción educativa; FinEs; empoderamiento.

Abstract

Low rate of population who can't end high school is one of the major problems in Latin America (Unicef, 2010). Educational reinsertation programs deal with the consequences of dropping out of school, although research on the population or about the individual affectation of these programs is scarce. This paper analyzes the impact of a program (FinEs), on self-esteem perception of a “vulnerable” population. We interviewed subjects (Silva, 2010) and picked up topics (Danes, 1974) about self-esteem perception and made qualitative and quantitative analyses afterwards. Results show that the impact on it is substantial and that reinsertion process is broad. Being part of this program

*Licenciada en Psicología. Universidad Abierta Interamericana. CABA. Mail de contacto: paulaperillo@gmail.com

**Doctora en Psicología. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME- CONICET). Mail de contacto: mlsilva@conicet.gov.ar

***Profesora en Enseñanza Primaria. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME- CONICET). Mail de contacto: victoriagasparini@hotmail.com

****Licenciada en Letras. Universidad de Buenos Aires. Fac. de Filosofía y Letras. Instituto de Lingüística. Mail de contacto: iacobuziosv@gmail.com

Fecha de recepción: 19 de mayo de 2019 - Fecha de Aceptación: 11 de noviembre de 2019

rebuilds their lives by achieving a greater social visibility, empowerment and remedying their self-esteem.

Keywords: Self-esteem perception; vulnerability; educational reinsertation; FinEs; empowerment.

Introducción

Según Unesco (2017), en el 2014, 263 millones de niños, adolescentes y jóvenes de todo el mundo no estaban escolarizados. Esta situación se torna más dramática en países subdesarrollados o de bajos ingresos y aqueja principalmente los niveles de educación media.

En Argentina, pese a que la ley 26.206 de Educación Nacional determina que el Estado debe garantizar un mínimo de 10 años de escolaridad, se reportó en el 2008 que menos de la mitad de los alumnos cursantes de primer año de Nivel Medio (45%) llegaba al último año y que sólo egresaba un 32% (Unicef, 2010). Este panorama indica que buena parte de la población estudiantil debe, en alguna instancia de su vida, transitar por la reinserción en el sistema educativo para, no solo acceder a un título de nivel medio, sino también acceder al mercado laboral formal. La dificultad para conseguir trabajos bien remunerados condiciona a las personas en su salida de la pobreza (Unicef, 2010). Por otro lado, la deserción educativa trae aparejadas consecuencias en el plano psíquico y social. En los sujetos que desertan del sistema educativo formal la percepción que tienen de sí mismos, de sus capacidades cognitivas y de sus relaciones sociales quedan alteradas de manera negativa al frustrarse su continuidad en el sistema (Ruiz-Ramírez, García-Cué y Pérez-Olvera, 2014).

En pocas palabras, pese a la legislación que propende la inclusión y permanencia educativa, la población que vive en condiciones de vulnerabilidad presenta dificultades específicas para el acceso, la permanencia y la terminalidad de sus estudios. El caso del distrito de Florencio Varela (conurbano bonaerense) resulta paradigmático: presenta uno de los índices más altos de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) (MEcon, 2014) —el promedio de NBI de toda la Provincia de Buenos Aires es de 10,5%; mientras que en Florencio Varela asciende a 26,7%(MEcon, 2014)- y, en cuanto a la terminalidad en nivel medio, solo el 30,5% de jóvenes entre 20 y 24 años la alcanza (Unicef, 2010).

Dado que en Argentina no hemos hallado estudios que describan el perfil de los alumnos que reingresan a la educación formal, hemos abordado la descripción de esta población a partir de entrevistas semi estructuradas. De esta forma en las interacciones fue posible reconocer tópicos discursivos y parámetros que describen características psicológicas, especialmente la percepción de autoestima como estudiantes, configurando un perfil distintivo.

Antecedentes

Programas de reinserción educativa en América Latina

A pesar de los esfuerzos de los diferentes Estados por garantizar el derecho a la educación, en Latinoamérica sigue siendo muy alto el número de personas que abandona la escuela (Banco Interamericano de Desarrollo, 2012). Se ha estimado que alrededor de 19 millones de personas entre

15 y 25 años no trabajan ni estudian. De los 19 millones, un 43% no ha terminado el secundario; esto equivale a un poco más de 8 millones de personas (De Hoyos, Rogers y Székely, 2016).

Para remediar esta situación se han diseñado programas de reinserción educativa focalizando su alcance en población infanto-juvenil en situación de exclusión y vulnerabilidad social. En Argentina, se ha implementado el plan nacional FinEs junto con otros locales y regionales -por ej. en CABA el “Adultos 2000”-(Sucre, 2016); en Chile, el “Programa de Reinserción Escolar”- (Espinoza, Castillo, Gonzalez y Santa Cruz, 2013) y el “No te pierdas, sigue adelante” (dirigido a madres adolescentes que han abandonado sus estudios); en Uruguay, “Uruguay estudia”; en México, el Instituto Nacional para la educación de los adultos desarrolla programas específicos y en Ecuador, el “Siempre es momento de aprender” (Sucre, 2016).

Estos programas poseen metas a corto y mediano plazo, en efecto la reinserción educativa es un proceso de inclusión de individuos al colectivo social pero también implica, a mediano plazo, la inserción de colectivos sociales a demandas de un mundo laboral.

El plan de Finalización de Estudios Secundarios (FinEs) surgió en el año 2008, como un plan de la provincia de Buenos Aires, destinado a jóvenes y adultos que no completaron sus estudios secundarios. Actualmente es parte de un plan nacional y funciona bajo la égida de la Dirección de Educación Secundaria y de la Dirección de Adultos.

El FinEs está destinado a jóvenes, adultos y adultos mayores. Es requisito

tener 18 años o más y no haber finalizado la escuela secundaria. Los alumnos deben asistir a clase 2 veces por semana durante 3 horas¹. El horario de cursada varía en función de los turnos (mañana, tarde o vespertino) y de la disponibilidad de sedes y horaria de los alumnos. Permite cursar 10 materias por año, 5 en cada cuatrimestre. La oferta de materias depende de la orientación seleccionada.

Características psicológicas de los jóvenes y adultos que abandonan el sistema educativo

Pese a la trascendencia que reviste la problemática de la deserción escolar, pocos estudios exploran las características psicológicas de esta población. Ruiz-Ramírez, García-Cué y Pérez-Olvera (2014) consideran que cuando un individuo decide, en sistemas sociales alfabetizados, abandonar la cursada formal se observan consecuencias negativas en el plano psíquico individual y en el plano social. Mencionan que se modifica negativamente la percepción que tienen de sí mismos, de sus capacidades cognitivas y de sus relaciones sociales, incluso sugieren que estos individuos se convierten en víctimas fáciles de la delincuencia y/o la drogadicción, transformándose de esta manera en sujetos aún más vulnerabilizados (Ruiz-Ramírez et al., 2014). Espinoza et al. (2013) han descrito ciertas características sociales de los estudiantes que acceden a programas de reinserción educativa en Chile: generalmente provienen de contextos socioeconómicos pobres, caracterizados por la segregación, pobreza y una fuerte estigmatización. Pérez Villalobos, Díaz Mujica y Vinet Reichhardt (2005), también de Chile, han descrito las características psicológicas de adolescentes

que inician sus estudios de enseñanza media, pertenecientes a comunidades educativas vulnerables. Mencionan que, en general, se trata de sujetos con historias de socialización deprivada, con modelos de comportamiento autoritarios, que cuentan con precarios recursos para afrontar dificultades o conflictos relacionales. Poseen altos niveles de ansiedad y afecto depresivo que aumentan la condición de riesgo, especialmente cuando transitan contextos educativos adversos.

Vázquez (2017) ha investigado de forma exploratoria el fenómeno en Argentina. A partir de entrevistas individuales a 14 sujetos (18 a 24 años) indaga las experiencias escolares en la educación formal y las circunstancias que generaron el abandono escolar; las motivaciones para volver a estudiar y la valoración de la experiencia de reinserción a través del Plan FinEs. El análisis cualitativo (Glaser y Strauss, 1967) le permite observar semejanzas en el tipo de experiencia que ha originado el abandono: circunstancias que atienden al desajuste entre las exigencias del sistema educativo formal y las demandas de la cotidianeidad de estos sujetos (por ej. desorganización familiar, problemas para garantizar el sustento, etc.).

En cuanto a la caracterización de la relación entre vulnerabilidad social y autoestima baja existe un acendrado debate entre investigadores (Trzesniewski et al., 2016). Un grupo sostiene que los individuos que la poseen son más proclives a involucrarse en problemas externos del “mundo real” -actividades delictivas o conductas antisociales (Fergusson y Horwood, 2002; Rosenberg, Schooler, Schoenbach, 1989; Sprott y Doob, 2000)-. Otros critican la confiabilidad de las relaciones especuladas (Bynner, O'Malley,

y Bachman, 1981; Jang y Thornberry, 1998; McCarthy y Hoge, 1984) o que consideran que medidas globales de autoestima y experimentales de agresión no cualifican para describir apropiadamente emociones y conductas en población deprivada (Bushman y Baumeister, 1998; Kirkpatrick, Waugh, Valencia y Webster, 2002; Twenge y Campbell, 2003). Así Baumeister, Bushman, y Campbell (2000) proponen descartar la relación unívoca de una baja autoestima y conductas violentas, proponiendo concebir esta relación como un continuum, en el que ambos constructos presentan diferentes instancias multidimensionales.

Marco Teórico

El concepto de “vulnerabilidad social” es central para comprender la dinámica de los programas de reinserción educativa de población de bajos recursos, afectada por situaciones sociales críticas -por ej. deserción escolar, analfabetismo y analfabetismo funcional, desgranamiento escolar, crisis económicas y sociales-.

La expresión vulnerabilidad social se asocia a términos como fragilidad, riesgo, posibilidad de sufrir daño, indefensión, etc. (Villalta Paucar y Saavedra Guajardo, 2012). En el campo social, el sentido que se le otorga, en general, es para describir colectivos sociales o sujetos individuales que padecen pobreza o exclusión. Pese a las divergencias teóricas, se observa una coincidencia notable al considerar el término como una condición -no solo como una situación temporalmente finita- de riesgo o indefensión -de ser susceptible a sufrir algún daño o perjuicio- y de vivir a expensas de la incertidumbre (Moreno Crossley,

2008). Asimismo, Moreno Crossley (2008) considera que es posible distinguir dos líneas de interpretación del concepto pensarlo como “fragilidad” o como “riesgo”. La primera interpretación hace referencia a la vulnerabilidad atribuida a los individuos y/o grupos, y se asemeja a la condición que padece, está centrada en los individuos, es una situación que se autopercibe y que corroe la entidad psico-social del sujeto.

La segunda interpretación es una condición externa, a la que los colectivos o los individuos se encuentran expuestos.

En este sentido, percibir vulnerabilidad social implica comprender no sólo a los sujetos que la padecen sino también comprender dentro del fenómeno a las situaciones y los agentes que la causan, es decir aquellos que crean las situaciones por las que los “vulnerables” se encuentran en riesgo. Esta última interpretación es la que ha habilitado el nuevo concepto de “vulnerabilizado”. Los sujetos o colectivos vulnerabilizados son los afectados por ciertas condiciones de inequidad de las que pueden sustraerse a partir acciones individuales y también de acciones sociales y colectivas. Son el resultado histórico de un proceso social, donde no “son vulnerables”, sino que están posicionados en esa condición producto de la concentración de la riqueza, desigualdad en el acceso a los bienes culturales, explotación económica, etc. (Loyo, Calvo y Gómez, 2009).

En la literatura de origen anglosajón se prefiere el término *deprivación* para aludir a estos conceptos. Así el concepto de *Deprivación Personal Relativa* (DPR), refiere al resentimiento producto de la creencia que uno es privado de un resultado deseado y merecido (Smith, Pettigrew, Pippin y

Bialosiewicz, 2012). Smith et al. (2012) plantean que es un proceso de tres etapas: (1) un individuo realiza una comparación social con respecto a determinada meta -por ej. respecto de sus pares- sobre un determinado resultado -por ej. un bien material-, (2) por medio de un juicio cognitivo el individuo cree que él se encuentra comparativamente en desventaja, lo que (3) aumenta los sentimientos de resentimiento e insatisfacción. Se ha demostrado que tanto el pertenecer a una clase social deprivada como ciertos niveles altos de DPR se asocian con síntomas mentales y físicos (Smith et al., 2012), con baja autoestima (Walker, 1999; Callan, M. J., Ellard, J. H., Will Shead, N., y Hodgins, D. C., 2008; Callan, M. J., Shead, N. W., y Olson, J. M., 2011), y un incremento en el estrés psicológico (Osborne and Sibley, 2013; Ragnarsdóttir, Bernburg y Ólafsdóttir, 2013).

Ante este panorama complejo, es necesario preguntarse si la reinserción escolar en la escuela media, en la medida que propone nuevos horizontes de autoestima, puede generar un cambio en la autopercepción de los estudiantes vulnerabilizados. Esto supone explorar y describir las características psicológicas atendiendo a la fragilidad emocional del sujeto vulnerabilizado, a los fines de observar si el proceso de reinserción impacta en los procesos de construcción de identidad, autopercepción y autoestima. Metodológicamente hemos considerado que la herramienta que nos permitiría acceder a esas dimensiones subjetivas debía ser un instrumento etnográfico que elicitara discurso en forma autónoma, pues otros instrumentos pueden percibirse como evaluaciones formales y ocasionar en los sujetos entrevistados respuestas que se

enclaven en el prejuicio de lo socialmente esperado o que dañen indirectamente su autopercepción. Posteriormente hemos analizado los registros de las Entrevistas semiestructuradas con herramientas del análisis del discurso. Entendemos discurso como la práctica social realizada a partir del uso lingüístico -hablado y/o escrito-; un modo de acción (Austin, 1962; Levinson, 1983) situado histórica y socialmente (Fairclough, 2008). El discurso como insumo de análisis resulta muy informativo, pues, en términos individuales, trasunta perspectivas y conceptualizaciones individuales a través del uso frecuente de ciertas expresiones léxicas o construcciones sintácticas.

Metodología

Instrumento

Con el objetivo de describir el perfil psicológico, especialmente en los aspectos que atienden a su percepción de autoestima del estudiante del plan FinEs de Florencio Varela, se utilizó como instrumento la “Entrevista Semi estructurada” (Silva, 2010). Se denomina así porque la estructura es proporcionada por un cuestionario guía, que permite una interacción flexible y la elicitación de otros tópicos. El cuestionario guía cuenta con 30 (treinta) preguntas que eliciten cuestiones atinentes a 4 (cuatro) dimensiones -psicológica, social, educativa y económica-. En este trabajo, se han considerado las respuestas y fragmentos que atienden a la dimensión psicológica.

Esta se indagó por medio de preguntas sobre proyecciones a partir de la obtención del título, planes a futuro, valor simbólico del título y la percepción

de autoestima a partir del proceso de aprendizaje.

Sujetos

Se entrevistaron 28 alumnos del FinEs del distrito de Florencio Varela. Se eligió este distrito por tres motivos. En primer lugar, es uno de los distritos del conurbano bonaerense más castigados por las crisis socioeconómicas. El índice de NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas) duplica al que se registra en el resto de la provincia (Unicef, 2010). Por otro lado, Florencio Varela ha sido uno de los lugares donde primero comenzó a funcionar el programa FinEs; y, por último, porque allí el programa alcanzó una notable masividad: 2600 inscriptos en 2016.

La muestra de la investigación representa proporcionalmente la distribución de la matrícula general 2016 del programa en Florencio Varela. De la totalidad de inscriptos (2607), 69% eran mujeres y el 31% restante, varones. Esto supuso que nuestra muestra estuviera conformada por 19 mujeres y 9 varones. Además, segmentamos la muestra en tres franjas etarias (FE, en adelante): FE1: de 18 a 25 años; FE2: de 26 a 40 años y FE3: más de 41. Se han establecido estas FE atendiendo a criterios evolutivos respecto de los procesos psíquicos y socio educativos en estudio.

Procedimiento

Las entrevistas se realizaron en la Sociedad de Fomento “6 de Junio” -Florencio Varela, pcia de Bs. As., Argentina-, una de las sedes del programa FinEs². Fueron realizadas individualmente y audio-grabadas con el

consentimiento previo del entrevistado. En general, fueron de extensa duración, entre 15-60 minutos. La media de enunciados³ de las entrevistas es de 363 enunciados (rango:261- 900).

Las entrevistas fueron transcritas ortográficamente y se configuró un corpus del que se extrajeron las unidades de análisis.

Análisis

Para este trabajo se realizó un análisis cuali y cuantitativo. En principio, los datos obtenidos fueron sometidos a un análisis cualitativo con el objetivo de extraer los tópicos discursivos, (Danes 1974)⁴-unidad de análisis- recurrentes en el corpus de la investigación. El análisis cuantitativo consistió en el cálculo de frecuencia de aparición de los diferentes tópicos.

Se entiende por tópico al segmento discursivo que conserva identidad referencial. Para nuestro análisis consideramos aquellos que fueron elicitados por las respuestas a preguntas del cuestionario base -relaciones vinculares, trayectoria escolar, contexto

familiar, etc.-. Luego de una primera lectura, se tuvieron en cuenta otros tópicos que surgían en las entrevistas y resultaban comunes a la mención de los entrevistados y, podrían ser representativos de esta población; por ejemplo, el papel preponderante de las mujeres en multiplicidad de roles, el lugar que ocupa la religión para esa comunidad, etc.

El esquema de tópicos con el que se procedió al análisis de toda la muestra es el que se presenta a continuación.

Para testear la funcionalidad de los tópicos seleccionados, se procedió a analizar una muestra inicial de todas las secuencias discursivas referidas a ellos en 8 (ocho) entrevistas -30% de la muestra-. El corpus de respuestas y fragmentos se escaló (Likert), clasificando las diferentes consideraciones, atendiendo, por ejemplo, a cuánto se refería el informante al tópico, cuál era la valoración que le otorgaba, si la reflexión era solo referida a su caso o incluía a sus compañeros, etc. Cada secuencia, en el análisis, recibía entre 0 a 4 puntos, siendo

Tabla 1
Esquema de tópicos

Dimensión Psicológica	Dimensión Educativa
a. Trayectoria escolar	Historia escolar Trayectoria en FinEs
b. Percepción de autoestima	
c. Valor simbólico del título	
d. Mención al referente	
e. Relación con compañeros	
Enumeración de tópicos considerados en el análisis atendiendo a las dimensiones Psicológica y Educativa.	

4 el valor máximo y 0 el valor de ausencia de referencia. El proceso se realizó con dos evaluadores de manera independiente y se ponderó el nivel de acuerdo entre ellos, se estimó como base de aceptación un 80% de acuerdo. En los casos polémicos, se atendió a resolverlos por consenso. Finalmente se procedió al cálculo de los estadísticos – frecuencias- atendiendo a los valores de las escalas.

Resultados

Para considerar la incidencia del proceso de reinserción educativa en la percepción de autoestima el tópico trayectoria escolar se operacionalizó en dos indicadores que atendían a dos momentos de la vida escolar de los sujetos, por un lado, la historia de su trayectoria escolar y por otro lado su trayectoria en FinEs. A continuación, presentaremos los resultados de cada uno de ellos.

Historia Escolar

Trayectoria escolar. Hemos considerado a este tópico como parte de la dimensión pues en él se condensan no solo las enumeraciones y comentarios de los devenires escolares de los sujetos, sino también las reflexiones sobre su trayectoria como estudiantes. Se ha elaborado a partir de reunir las respuestas a varias preguntas que elicitaban narraciones del devenir escolar y reflexiones acerca del rol de los docentes y de su propio quehacer y pensar. Los entrevistados repensaron su historia educativa en el sistema formal y realizaron la crónica de eventos, ponderando en su relato aquellos hitos de mayor significado

y su participación en ellos. El análisis nos permitió distinguir las secuencias que solo referían a los episodios escolares de aquellas que además de mencionar los episodios reflexionaban sobre su recorrido escolar. Hemos considerado que la introducción de secuencias reflexivas son instancias más elaboradas en la construcción de perspectiva y, con ello, en la configuración de su autoestima como estudiantes, que el mero relato histórico de episodios. Decidimos observar si las referencias etarias inciden en la capacidad de reflexionar sobre su trayectoria escolar.

En Tabla 2 se observan los estadísticos según franjas etarias:

En todas las FE, la frecuencia de secuencias que incluyen reflexión acerca de la trayectoria escolar es superior al 60%; es decir no se observaron diferencias según FE. No obstante, resulta llamativo que en la FE2 sea 80% la frecuencia de menciones y también que es posible diferenciar tópicos específicos para cada FE. Por ejemplo, en la FE1 surgen regularmente relatos sobre situaciones de violencia familiar, la necesidad de tener un sustento económico, los conflictos disciplinares en el sistema educativo o la dificultad de adaptación a las frecuentes modificaciones curriculares.

También en secuencias que reflexionan sobre la confusión que provocan los cambios curriculares, producto de normativas oficiales, y cómo esta situación se torna impedimento al momento de reinsertarse.

Trayectoria en FinEs. La percepción de la trayectoria en FinEs se exploró a partir de una pregunta disparadora: “Ahora, hablemos del FINES, ¿cómo te está

Tabla 2

Trayectoria escolar: tipo y frecuencia de menciones según FE

Franja Etaria	Tipo de menciones	No reflexiona	Reflexiona	Total
1: 18-25	Recuento	4	9	13
	% dentro de la edad	30,8	69,2	100
2: 26-40	Recuento	2	8	10
	% dentro de la edad	20,0	80,0	100
3: 41 en adelante	Recuento	2	3	5
	% dentro de la edad	40	60	100
Total	Recuento	8	20	28
	%	28,0	71,4	100

Frecuencia de menciones del tópico Trayectoria escolar según cada franja etaria.

yendo en las diferentes materias?”. En este caso se cualificaron las respuestas atendiendo a la valoración que los sujetos le otorgaban a su tránsito en el programa. Los resultados de este análisis se aprecian en Tabla 3.

Pese a la presencia de la pregunta explícita, hay algunos sujetos que son renuentes a dar una respuesta (7,1%). En cuanto a los que evalúan su trayectoria se observa que la mayor parte de los sujetos considera que su tránsito es acorde o supera sus previas expectativas. No obstante, al analizar las diferencias según FE, resulta llamativo que el único grupo que considera que su desempeño en FinEs es malo es el de los más jóvenes (FE1). Puede pensarse que, dado que son los sujetos cuya reinserción

implica una menor distancia temporal con respecto al abandono del sistema educativo, su apreciación podría resultar una continuidad de la percepción previa del fracaso escolar. Los alumnos perciben la exigencia curricular del programa FinEs y, a su vez, reconocen y evalúan sus propias posibilidades para afrontarlas y sobrellevarlas. En la mayoría de las respuestas surgen referencias para justificar sus apreciaciones: las evaluaciones, calificaciones y comentarios de los profesores. Solo unos pocos reflexionaron sobre su proceso sin dar cuenta de la evaluación externa. Por otro lado, los resultados nos permiten apreciar que gran parte de esta población vulnerabilizada, no solo es capaz de analizar su desempeño en

Tabla 3
Trayectoria en FinEs

Franja Etaria		No menciona	Le va mal	Según lo esperado	Mejor de lo esperado	Total
1:18-25	Recuento	1	3	8	1	13
	%dentro de la edad	7,7	23,1	61,5	7,7	100
2: 26-40	Recuento	1	0	7	2	10
	%dentro de la edad	10	0	70	20	100
3: 41 en adelante	Recuento	0	0	4	1	5
	%dentro de la edad	0	0	80	20	100
Total	Recuento	2	3	19	4	28
	%	7,1	10,7	67,9	14,9	100

Percepción y valoración de la trayectoria escolar en el FINES: Frecuencia de menciones según franja etaria

relación a las metas programáticas extensas del aprendizaje, sino que posee herramientas de autoestima para evaluar su capacidad de permanecer, sostener y avanzar en el proceso de reinserción educativa.

Percepción de autoestima. En relación al tópico *Percepción de autoestima*, debimos seleccionar todo fragmento que hiciera referencia a este. El tópico no pudo ser escalado, ya que no se hicieron preguntas explícitas al respecto y, por otro lado, resultó complejo codificar el corpus, pues se halló una variedad muy amplia de respuestas ancladas en experiencias personales diversas.

Los testimonios refieren diferentes

enclaves discursivos: situaciones de retraimiento por no tener el título secundario, temor a expresarse por vergüenza a no poder hacerse entender, frustración al no colaborar con sus hijos, tristeza y dolor expresados como bronca, porque las personas más cercanas los desvalorizan subestimando sus capacidades para autosuperarse, etc.

Estos fragmentos nos sitúan ante sujetos que reflexionan sobre su historia de vulnerabilización y valoran la oportunidad que les brinda el proceso de reinserción.

En muchas secuencias se menciona el objetivo de obtener el título secundario, en relación a que abre un panorama de desarrollo personal, estrechamente ligado al

cambio en la percepción de la autoestima. Gran parte de los testimonios en los que se advierte un cambio notable en ella a partir del ingreso a FinEs provienen de FE2 y FE3. Podemos inferir que las personas que llevan más tiempo fuera del sistema educativo además de ser adultos, son aquellas que más valoran su reinserción porque pueden dimensionar el cambio en su autoestima.

En este sentido resultan paradigmáticas las entrevistas de las mujeres. En todas ellas se observa el relato de una condición mucho más compleja que en sus pares varones. Por ejemplo:

Ahora me estoy reconstruyendo. La otra R..., sin el apoyo del marido, hubiera dado la vuelta y se hubiese ido, esta R... perdí mucha inseguridad, me reconstruí en el estudio que es algo importante para mí. No estudiaba, me autoflagelaba de esta manera, me miraba y no me quería y ahora me quiero, no vuelvo a la sombra, antes el mundo me comió, ahora me quiero comer al mundo yo. Hace que yo esté bien en Fines, que estas sean mis horas y yo venga contenta, es mi momento, es mío y lo comparto con la gente que tengo que es gente buena. (R., FE 2^a)

En este fragmento observamos cómo se escinde la percepción de identidad a partir del FinEs, escisión marcada por el uso de pronombres demostrativos e indefinidos que sitúan la identidad de esos personajes en relación con el hablante. Así hay dos R: *esta*, cercana y empática con la enunciativa y *otra* R, una lejana que hasta resulta desconocida. Asimismo, esos tiempos y personalidades metaforizan como espacios con ciertas

actividades y características que las diferencian -autoflagelación, sombra versus reconstrucción-. La entrevistada construye, a partir de la cursada en el FinEs un universo propio, se apropia de un lugar en el mundo y adquieren agentividad -"antes el mundo me comió, ahora me como al mundo"- . Por otro lado, este proceso, discursivamente es individual y colectivo, "para compartir con la gente".

Además, se observa que todas las mujeres entrevistadas asumen primordialmente la responsabilidad de la crianza y son conscientes que han postergado sus estudios para cumplir esta responsabilidad. La reinserción de FinEs les propone un programa asequible, que dispara la solidaridad y empatía de su entorno, creando redes de contención y apoyo. Esta solidaridad y empatía podría estar relacionada con la valoración positiva del esfuerzo de autosuperación que involucra la reinserción educativa. La nueva coyuntura de solidaridad cambia la percepción que tienen de sí mismas y se vuelven conscientes de que la reinserción las visibiliza para su entorno y, en consecuencia, las empodera.

Discusión

En cuanto al instrumento de evaluación, podemos afirmar que la entrevista semiestructurada resultó ser una herramienta adecuada para la obtención del corpus y su análisis. Su utilidad radica en que permite cierta flexibilidad al evaluar y capturar los matices y sutilezas de la interacción.

Con respecto a los tópicos evaluados, el análisis de las entrevistas nos permitió observar diferentes dimensiones en la percepción de autoestima de sujetos vulnerabilizados ante un proceso de

reinserción educativa.

A diferencia del estudio realizado en Chile sobre las características psicológicas de adolescentes pertenecientes a comunidades educativas vulnerables (Villalobos, Díaz Mujica y Vinet Reichhardt, 2005), nuestro trabajo se focalizó en el proceso de reinserción y cómo éste incidió en sus actores.

Aunque el análisis ha sido exploratorio, consideramos que nos permite, a diferencia del tratamiento que ha recibido en la literatura, entrever una relación dialéctica y compleja entre la autoestima de los sujetos vulnerabilizados que se reinsertan en los sistemas educativos formales y los procesos de empoderamiento social de grupos vulnerabilizados.

En primera instancia, se observan diferencias positivas en los relatos sobre el punto de vista previo a la reinserción y la valoración de esta. Los relatos sobre la trayectoria educativa sitúan experiencias que dan cuenta de cierta culpabilización y desmerecimiento; los sujetos se perciben fuera del sistema educativo, aunque no se consideran vulnerabilizados sociales. En otras palabras, no perciben a la institución como agente de responsabilidad por su abandono educativo. Con la reinserción aparece un nuevo relato, al ampliar el horizonte de expectativas, se modifica su autopercepción. El sujeto se revaloriza socialmente. La reinserción resulta un proceso que reposiciona a las personas en su entramado social desde un lugar de fortaleza: por ej., señalan la recuperación de la confianza en sus posibilidades de expresión, manifiestan la valoración del esfuerzo de superación que observan en las personas que los apoyan, etc. Se modifica la percepción

de autoestima, porque el empeño personal adquiere un sentido especial validado por el reconocimiento social de las redes de apoyo y contención en las que están inmersos.

En este sentido pareciera que lo que se ha caracterizado sólo en términos individuales como la reconstitución de autoestima, -a partir, principalmente, de concebir como meta única el logro de un título- se redimensiona en un cariz social. Se conjuga la dinámica individual con la dinámica social, en lo que se ha denominado “proceso de empoderamiento”. Se entiende como empoderamiento una forma de intervención y de cambio social que promueve una transformación en las comunidades y que parte de fortalezas, competencias y redes de apoyo social (Zimmerman, 2000).

La potencia de este concepto nace de su énfasis en los aspectos positivos del comportamiento humano, como son la identificación y fomento de las capacidades y la promoción del bienestar más que la curación de problemas o la identificación de factores de riesgo (Zimmerman, 2000). De esta forma, el proceso de empoderamiento es el que permite que el sujeto vulnerabilizado abandone el estado de fragilidad y riesgo y adquiera un rol activo en la construcción y defensa de su autoestima. Por otro lado, observamos que no pareciera hallarse diferencias significativas en términos etarios.

Creemos, como señala Vázquez (2017), que la crisis del modelo de la escuela tradicional como dispositivo igualador de oportunidades con capacidad de generar movilidad ascendente, requiere de modelos alternativos de escolaridad. En este sentido programas como el FinES parecen reconsiderar la realidad de estos jóvenes

y adultos vulnerabilizados generando una oportunidad más ajustada a sus necesidades y posibilidades. La flexibilidad horaria que permite compatibilizar la cursada con otras actividades, la relación con los compañeros de diferentes edades que motivan y refuerzan el vínculo con la escolarización, la relación con docentes comprometidos que vinculan con sus estudiantes, la confianza en sus nuevas capacidades permite que los sujetos vulnerabilizados, al reinsertarse, perciban como realizable la concreción de sus objetivos.

El análisis de los registros nos ha permitido observar que tanto el objetivo básico de la titulación como una condición necesaria para el empleo, así como el objetivo de auto-superación a partir de la reinserción impactan en la percepción de autoestima de los individuos y los resitúan, discursiva y psicológicamente, como actores sociales.

Conclusiones

En cuanto a nuestra inquietud acerca del impacto de los procesos de reinserción

educativa en la percepción de autoestima hemos observado, tanto cuantitativa como cualitativamente, cambios positivos. De hecho, hemos podido entrever una dinámica mucho más compleja que la inicialmente formulada. Hemos hallado que el proceso de reinserción educativa sitúa no solo horizontes a mediano plazo -como la obtención del título- sino que reconfigura la experiencia cotidiana de los sujetos vulnerabilizados. En este sentido las redes de apoyo social (vínculos familiares, vecinales e institucionales -profesores y compañeros de estudio-) que se articulan espontáneamente ante instancias de reinserción educativa, involucran a los sujetos vulnerabilizados en dinámicas de visibilización social, empoderamiento y reconstitución de autoestima. Consideramos, no obstante, que las características exploratorias de este trabajo compelen a indagar con mayor rigurosidad, así como expandir las temáticas por ejemplo, las particulares características de los tópicos y examinar si otros procesos de reinserción poseen el mismo impacto sobre sujetos y grupos vulnerabilizados.

Referencias bibliográficas

- Austin, J. L. (1962). *How to do Things with Words* Harvard University Press. Cambridge, MA.
- Baumeister, R. F., Bushman, B. J., y Campbell, W. K. (2000). Self-esteem, narcissism, and aggression: Does violence result from low self-esteem or from threatened egotism?. *Current directions in psychological science*, 9(1), 26-29.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2012).

- El BID lanza GRADUATE XXI para prevenir el abandono escolar en América Latina. [Comunicado de prensa]. Recuperado de <https://www.iadb.org/es/noticias/comunicados-de-prensa/2012-12-10/graduate-xxi-para-prevenir-el-abandono-escolar%2C10259.html>
- Bushman, B. J., y Baumeister, R. F. (1998). Threatened egotism, narcissism, self-esteem, and direct and displaced aggression:

- Does self-love or self-hate lead to violence?. *Journal of personality and social psychology*, 75(1), 219.
- Bynner, J. M., O'Malley, P. M., y Bachman, J. G. (1981). Self-esteem and delinquency revisited. *Journal of Youth and Adolescence*, 10(6), 407-441.
- Callan, M. J., Ellard, J. H., Will Shead, N., y Hodgins, D. C. (2008). Gambling as a search for justice: Examining the role of personal relative deprivation in gambling urges and gambling behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(11), 1514-1529.
- Callan, M. J., Shead, N. W., y Olson, J. M. (2011). Personal relative deprivation, delay discounting, and gambling. *Journal of personality and social psychology*, 101(5), 955.
- Danes, F. (1974). Functional sentence perspective and the organization of the text. *Papers on functional sentence perspective*, 106-128.
- De Hoyos, R., Rogers, H. y Székely, M. (2016). Out of school and out of work. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/368441467989520420/pdf/99447-REPLACEMENT-PUB-PUBLIC.pdf>
- Espinoza, Ó., Castillo, D., González, L. E. y Santa Cruz Grau, J. C. (2013). Caracterización de programas de reinserción escolar y de nivelación de estudios en Chile: modalidad regular. *Documento de Trabajo PIIE*, (3).
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 170-185.
- Fergusson, D.M. y Horwood, L.J. (2002). Male and female off ending trajectories. *Development and Psychopathology*, 14, 159-177.
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research New York: Aldine Publishig Company. *Capítulo*, 3, 45-77.
- Jang, S. J., y Thornberry, T. P. (1998). Self-esteem, delinquent peers, and delinquency: A test of the self-enhancement thesis. *American Sociological Review*, 586-598.
- Kirkpatrick, L. A., Waugh, C. E., Valencia, A., y Webster, G. D. (2002). The functional domain specificity of self-esteem and the differential prediction of aggression. *Journal of personality and social psychology*, 82(5), 756.
- Levinson, S. C. (1983). Pragmatics. Cambridge University Press. *Cambridge UK*.
- Loyo, A., Calvo, B., y Gómez, C. (2009). *Centros de transformación educativa: México DF (México)*. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- McCarthy, J. D., y Hoge, D. R. (1984). The dynamics of self-esteem and delinquency. *American Journal of Sociology*, 90(2), 396-410.
- Ministerio de Economía (2014). Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), Información censal del año 2010. *Dirección Nacional de Relaciones Económicas con las Provincias (DINREP)*, Subsecretaría de

- Relaciones con Provincias*
Ministerio de Economía y Finanzas
Públicas de la Nación. Recuperado de <http://www2.mecon.gov.ar/hacienda/dinrep/Informes/archivos/NBIAmpliado.pdf>
- Moreno Crossley, J. (2008). El concepto de vulnerabilidad social en el debate en torno a la desigualdad: problemas, alcances y perspectivas. *Center for Latin American Studies University of Miami*.
- Osborne, D., y Sibley, C. G. (2013). Through rose-colored glasses: System-justifying beliefs dampen the effects of relative deprivation on well-being and political mobilization. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(8), 991-1004.
- Pérez Villalobos, M. V., Mújica, A. D., y Vinet Reichhardt, E. (2005). Características psicológicas de adolescentes pertenecientes a comunidades educativas vulnerables. *Psicothema*, 17(1), 37-42.
- Ragnarsdóttir, B. H., Bernburg, J. G., y Ólafsdóttir, S. (2013). The global financial crisis and individual distress: the role of subjective comparisons after the collapse of the Icelandic economy. *Sociology*, 47(4), 755-775.
- Ruiz-Ramírez, R., García-Cué, J. L., y Pérez-Olvera, M. A. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai*, 10(5), 51-74.
- Rosenberg, M., Schooler, C., y Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects. *American sociological review*, 1004-1018.
- Silva, M. L. (2010). El estudio de la sintaxis infantil a partir del diálogo con niños: Aportes metodológicos. *Interdisciplinaria*, 27(2), 277-296.
- Smith, H. J.; Pettigrew, T. F.; Pippin, G. M. y Bialosiewicz, S. (2012). Relative Deprivation: A Theoretical and Meta-Analytic Review. *Personality and Social Psychology Review*, 16(3), 203-232.
- Sprott, J. B., y Doob, A. N. (2000). Bad, sad, and rejected: The lives of aggressive children. *Canadian J. Criminology*, 42, 123.
- Sucre, F. (2016). Reinserción escolar para jóvenes vulnerables en América Latina. *Inter-American Dialogue*.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R., y Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental psychology*, 42(2), 381.
- Twenge, J. M., y Campbell, W. K. (2003). "Isn't it fun to get the respect that we're going to deserve?" Narcissism, social rejection, and aggression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(2), 261-272.
- Unesco. (2017). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo (2016). La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la

- Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526S.pdf>
- Unicef. (2010). *Educación secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes*. Madrid: Unicef.
- Vázquez, E. E. (2017). *Volver a la escuela a través del Plan FinEs II. Un análisis exploratorio a nivel local que analiza la reinserción de los jóvenes en la educación media* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Mar del Plata).
- Villalta Paucar, M. A., y Saavedra Guajardo, E. (2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, 11(1), 67-78.
- Walker, I. (1999). Effects of personal and group relative deprivation on personal and collective self-esteem. *Group Processes & Intergroup Relations*, 2(4), 365-380.
- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory. In *Handbook of community psychology*, 43-63. Springer, Boston, MA.

Notas al final

1 Desde 2017 se incrementaron a 3 (tres) los días de cursada. (Res. 713/17).

2 El programa exige que las sedes se encuentren en inmediaciones de las viviendas de los cursantes, este requisito posibilita la permanencia del alumnado; no solo por la cercanía en términos de distancia, sino por la posibilidad de legitimar los códigos compartidos dentro de la comunidad.

3 Se entiende por enunciado a un fragmento de discurso comprendido entre dos pausas.

4 Esta teoría lingüística considera que

la organización del discurso se realiza a partir de equilibrar las referencias temáticas de instancias previas (tópico) que sitúan los ejes discursivos y las instancias nuevas que amplifican y complejizan las secuencias discursivas previas. Se entiende como eje discursivo a las secuencias de palabras, cadenas de oraciones o segmentos discursivos (Danes, 1974).

5 Se mencionan a los participantes a partir de su adscripción a la FE y a la inicial de su nombre de pila, a los fines de preservar la confidencialidad.

Análisis comparativo de materiales escolares para la alfabetización que circulan en la Provincia de Buenos Aires

Comparative analysis of literacy teaching materials available in Buenos Aires Province

Curia, Victoria Clara*

Resumen

En los últimos años, en Argentina, particularmente en la Provincia de Buenos Aires, está teniendo lugar un cambio significativo en las modalidades de enseñanza de la lectura y la escritura. Los diseños curriculares muestran que, si bien prevalece la perspectiva psicogenética, recientemente se han incorporado modificaciones que contemplan los planteos de la psicología cognitiva acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de estas habilidades. El objetivo de este trabajo es realizar un relevamiento y análisis comparativo de los materiales de enseñanza de la lectura y escritura que circulan en instituciones educativas para observar si responden a estos cambios curriculares y en qué medida han sido elaborados en el marco de la Psicología Cognitiva y las Neurociencias o si, por el contrario, se enmarcan en el paradigma anterior.

Palabras clave: alfabetización, educación, material didáctico, psicolingüística,

psicología cognitiva, neurociencias

Abstract

Recently, in Argentina, particularly in Buenos Aires Province, an important change in the reading and writing teaching method is taking place. The curriculum designs show that, even though the psychogenetic perspective still prevails, in the last few years there have been modifications that take into account Cognitive Psychology's notions on the teaching and learning processes of these skills. The purpose of this study is to analyze and compare the literacy teaching materials that are available in Buenos Aires Province to examine whether they have been elaborated from the perspective of Cognitive Psychology and Neuroscience – and thus are related to the mentioned curricular changes - or, on the contrary, belong to the previous paradigm.

Keywords: literacy, education, teaching materials, psycholinguistics, cognitive psychology, neuroscience

*Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

Mail de contacto: victoriaccuria@gmail.com

Fecha de Recepción: 30 de abril de 2019 Fecha de Aceptación: 25 de noviembre de 2019

Introducción

Durante las últimas tres décadas, el nivel de desempeño en lectura y escritura tanto en el nivel primario como en el secundario ha decrecido en nuestro país de manera significativa, tal como lo indican las últimas evaluaciones PISA (Ganimian, 2013). Asimismo, sólo un grupo reducido de niños alcanza un alto nivel de alfabetización (32,3% en 6º grado según la prueba Aprender, Ministerio de Educación, 2016).

Este incremento en las dificultades para aprender a leer y escribir se ha atribuido a distintos factores. Se ha planteado que, al aumentar la matrícula y la cobertura del sistema (SITEAL, 2010 e INDEC, 2010), se incorporó un número importante de niños que provienen de hogares con bajo nivel de alfabetización o que hablan un dialecto muy distinto al estándar o su lengua materna no es el español. Se ha atribuido el fracaso escolar, que afecta mayoritariamente a los niños procedentes de sectores vulnerables por pobreza, a estas diferencias culturales y se ha afirmado que las dificultades en el proceso de alfabetización estaban ligadas a la falta de experiencias en el hogar (Unicef, 2009).

Sin embargo, los resultados de estudios realizados en nuestro país no proporcionan sustento empírico a los factores mencionados como causa de las dificultades. Las experiencias realizadas con el programa de alfabetización ECOS (Borzone de Manrique & Marro, 1990) muestran que los niños que aprenden a leer y escribir a través de esta intervención temprana, sistemática y basada en la investigación científica logran un mejor desempeño en lectura y escritura que los niños que aprenden por

otros métodos, independientemente del nivel socioeconómico (Borzone de Manrique, 1997). Ni las diferencias dialectales ni el bilingüismo constituyen un obstáculo para la alfabetización cuando se recurre a programas bidialectales o bilingües adecuados (Amado & Borzone, 2007; Ojea & Borzone, 2018).

En las últimas dos décadas se ha focalizado en la enseñanza como causa del fracaso, desplazando la mirada desde el niño y su entorno hacia los factores educativos como responsables de esta problemática. Este replanteo se identifica con una nueva perspectiva conocida como Respuesta a la Intervención (RAI) (Fuchs, Mock, Morgan & Young, 2003). En oposición a los programas de Recuperación de Lectura (RR) que se plantean como intervenciones remediales posteriores a la identificación de problemas en el aprendizaje de la lectura, las propuestas de la RAI intentan prevenir las dificultades mediante una enseñanza sistemática explícita e intensiva. En este sentido, se considera que el bajo rendimiento de los alumnos con dificultades de aprendizaje refleja, en la mayoría de los casos, una enseñanza ineficaz. Los programas enmarcados en esta perspectiva reconocen tres niveles de intervención de acuerdo a la manera en que los niños responden a la enseñanza. En una primera instancia preventiva, se espera que la mayoría de los niños en primer grado respondan adecuadamente a la enseñanza. Los que no respondan a esta intervención general serán incorporados a un programa más intensivo aplicado a grupos reducidos. Sólo una pequeña parte de estos niños presentarán dificultades en esta segunda instancia y requerirán una intervención con estrategias más individualizadas y con mayor intensidad.

En estudios recientes, se observó que el método de enseñanza vigente en la mayoría de los diseños curriculares de la Argentina responde a los principios del lenguaje integral, conocido en nuestro medio como Psicogénesis de la escritura (Lacunza, 2017). Este método ha suscitado numerosas críticas en las últimas décadas (Adams, 1990; Stanovich, 2000) hasta abandonarse por completo de la enseñanza oficial en la mayoría de los países (Dehaene, 2015). En Argentina este cambio es aún incipiente y está teniendo lugar de manera parcial en algunos distritos. En el año 2015, la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza introdujo una modificación significativa en la enseñanza de la lectura y de la escritura al adoptar una metodología fundamentada en los estudios científicos de la Psicología Cognitiva, las Neurociencias y la evidencia empírica. En esta provincia, el diseño curricular tiene una perspectiva definida y se implementa como único material el programa Queremos Aprender (Borzone & De Mier, 2017). Por su parte, el nuevo diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires (2018) modificó los lineamientos anteriores dando un lugar a la enseñanza del sistema de escritura, lo que muestra una tendencia a un cambio de perspectiva. Sin embargo, en tanto no se han dispuesto materiales oficiales, circulan en las escuelas del distrito una variedad de instrumentos para la alfabetización.

A la luz de este cambio en las metodologías de enseñanza, que muestra una tendencia a incorporar los aportes de la Psicología Cognitiva y las Neurociencias, el objetivo de este trabajo es realizar un relevamiento y análisis comparativo de los variados materiales de enseñanza

de la lectura y escritura que circulan en instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires para observar si responden a estos cambios curriculares y en qué medida han sido elaborados en el marco de la Psicología Cognitiva y las Neurociencias o si, por el contrario, se enmarcan en el paradigma anterior.

Antecedentes teóricos y empíricos

Los procesos cognitivos de lectura y escritura

Desde la década del 70 se han realizado numerosos estudios sobre el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en todas las lenguas que utilizan un sistema alfabético. Los modelos cognitivos coinciden en identificar dos subprocesos principales: uno de nivel inferior -reconocimiento de palabras, en el caso de la lectura, y transcripción, para la escritura- y otro de nivel superior -comprensión y producción- (Rayner, Pollatsek, Ashby & Clifton Jr., 2012; Torrance & Galbraith, 2006).

Con respecto a los procesos superiores, las operaciones involucradas requieren estrategias y conocimientos específicos. En efecto, los modelos cognitivos de escritura describen el proceso en términos de planificación, traducción y revisión (Hayes & Flower, 1980). Estos tres mecanismos no representan etapas lineales del proceso de escritura, sino que son recursivos y están organizados jerárquicamente. El proceso de planificación implica la recuperación de información relevante de la memoria de largo plazo del escritor y del ambiente de trabajo para generar ideas que deben ordenarse de acuerdo a un

propósito determinado. La traducción, por su parte, requiere transformar la semántica -los contenidos e ideas- en sintaxis, es decir, linealizar esos contenidos para lograr una emisión. Por último, mediante la revisión, el escritor realza la calidad del texto a través de los subprocesos de lectura y edición. Cabe destacar que el proceso de traducción requiere que el escritor pueda dominar el uso de recursos lingüísticos que demanda la lengua escrita, por lo que el modelo de Hayes y Flower sólo puede pensarse para adultos o escritores expertos. En el caso de los niños y escritores inexpertos, hay muy poca automaticidad en el manejo del sistema de escritura, por lo que todos los recursos atencionales deben dirigirse a estos procesos locales y no a los niveles superiores de procesamiento del texto (Torrance & Galbraith, 2006). Es por eso que Berninger y Swanson (1994) añaden a este modelo el subproceso de transcripción, que incluye la recodificación fonológica y el trazado de las letras, para explicar la escritura en el inicio del aprendizaje. En efecto, numerosos estudios enmarcados en la perspectiva de la “mente corporizada” (Rosch, Thompson & Varela, 1991), han mostrado el impacto positivo de la práctica sistemática del trazado sobre la escritura, como así también de la lectura (James, 2017; James & Engerhardt, 2012). A su vez, desde el marco del interaccionismo sociodiscursivo, se atiende al papel del contexto en la producción de textos (Bronckart, 2004). La actividad de producción de textos se concibe entonces como un sistema de operaciones que definen la relación entre el contexto social, la selección de género y la selección de unidades lingüísticas.

En cuanto a la lectura, existe

consenso en la literatura en la identificación de dos procesos: la comprensión y la decodificación. El primero consiste en la formación de una representación mental coherente del significado global del texto a través del establecimiento de relaciones entre la información el texto y entre esta información y los conocimientos previos del lector (Kintsch, 1988; Gernsbacher & Kaschak, 2003). Ahora bien, la posibilidad de lograr dichas relaciones depende de la capacidad del lector de realizar inferencias, lo cual tiene implicancias importantes para el desarrollo de las habilidades lectoras en niños. Se ha observado que los niños y los lectores inexpertos, al enfrentarse a un texto, acceden al significado literal, pero presentan dificultades para acceder al significado inferencial (Strasser & Del Río, 2013). En este sentido, se ha analizado en múltiples estudios la injerencia de distintos procesos que requieren la realización de inferencias en la comprensión de textos de lectores principiantes. La resolución de anáforas, por su parte, implica la integración de la información que se está procesando con información que apareció previamente en el texto. Los estudios de Borzone (2005) muestran un efecto significativo del nivel de explicitud de la anáfora sobre la comprensión en niños de 2° y 3° grado de todos los niveles socioeconómicos, es decir que cuanto menos explícita es la anáfora mayor es la dificultad en la asignación de antecedente. A la vez, como ya se ha mencionado, el conocimiento previo del lector juega un papel importante en la comprensión lectora en tanto debe integrarse con la información del texto para la formación de una representación mental del significado. En este sentido, Amado y Borzone (2011) han explorado el rol de los

conocimientos previos de niños en un medio rural en la comprensión de textos expositivos escolares. Las autoras observaron que la comprensión se veía favorecida si el texto trataba de temas conocidos para los niños que crecían en este medio y que, además, se producían distorsiones en la comprensión cuando los temas eran desconocidos para los niños, a pesar de que se apelara a conocimientos empíricos.

Por su parte, los procesos inferiores implicados en la lectura suponen habilidades de conciencia fonológica y conocimiento de las correspondencias grafema-fonema. En adultos, este procesamiento ocurre en paralelo, puesto que los procesos inferiores se encuentran automatizados. En cambio, los niños deben aprender estas habilidades. A diferencia del habla, que es una capacidad innata del ser humano y por lo tanto no requiere instrucción explícita, la lectura y la escritura requieren el conocimiento de las unidades fonológicas que el sistema de escritura representa. Estas competencias no se adquieren espontáneamente, sino que necesitan una enseñanza explícita, sistemática y temprana (Dehaene, 2015). La noción de la conciencia fonológica como precursor de la alfabetización es planteada ya desde los trabajos pioneros de Elkonin (1970), corroborada por Bradley y Bryant (1983) y constituye la base del modelo de adquisición de la lectura por fases de Ehri (2005). Cabe destacar que la conciencia fonológica no es una habilidad unitaria, sino que toma diferentes formas en cada etapa de su desarrollo: en un principio, se manifiesta en la identificación de unidades mayores como palabras, sílabas y rimas y, en etapas más tardías, se suma la manipulación de fonemas (Anthony y Lonigan, 2004).

Tampoco se puede dejar de lado el papel del vocabulario en los procesos de lectura. La relación entre la comprensión lectora y el conocimiento del vocabulario ha sido ampliamente estudiada (Carroll, 1993; Cain, Oakhill y Ebro, 2003). Se sabe que un vocabulario individual amplio y rico tiene como consecuencia una mejor habilidad lectora (Daneman, 1988; Perfetti, 1994). De hecho, para comprender un texto es necesario conocer el 95% de las palabras (Verhoeven, van Leeuwe y Vermeer, 2011). No obstante, no alcanza con esta amplitud – es decir, el número de entradas en el léxico mental – sino que para adquirir mayor precisión en el vocabulario es necesario poseer un conocimiento sobre el uso de las palabras en contextos distintos y sobre sus relaciones con otras palabras: a esto se lo denomina profundidad del vocabulario (Ouellette, 2006).

Pero el vocabulario no sólo influye en los procesos superiores de la lectura. Recientemente se ha examinado el rol del conocimiento del vocabulario sobre las habilidades de conciencia fonológica. Estos estudios coinciden en mostrar una relación consistente entre ambos en tanto el crecimiento del vocabulario influye en una estructuración más precisa y organizada de las representaciones de las palabras (Chaney, 1991; Metsala & Walley, 1998; Fowler, 1991). El léxico se configura como el punto de partida para la adquisición de conocimiento fonológico, por lo que el desarrollo del habla infantil parece ser un proceso de diferenciación de unidades menores -rimas, sílabas, fonemas- a partir de unidades mayores -palabras- (Diuk, Borzone & Ledesma, 2010).

Ahora bien, la lectura y la escritura

no se desarrollan espontáneamente, sino que requieren instrucción y se apoyan en las habilidades de lenguaje oral. De hecho, los estudios de Vellutino, Tunmer, Jaccard & Chen (2007) muestran que las capacidades de comprensión oral tempranas predicen el desempeño en comprensión escrita de los niños en 2° y 3° grado. En lo que respecta a la producción, se han abordado extensamente las distinciones entre lenguaje oral y lenguaje escrito. Existe consenso en la noción del estilo de lenguaje oral como contextualizado en la situación – en la medida en que brinda la posibilidad de hacer referencia a elementos del contexto –, mientras que el estilo de lenguaje escrito se caracteriza por un distanciamiento de la situación (Chafe, 1985). De hecho, los tipos estilísticos que Bernstein (1964) distingue en los niños como código restringido y código elaborado fueron asociados por Gumperz (1981) con el estilo de lenguaje oral y el estilo de lenguaje escrito, respectivamente. Este autor ha observado que, al inicio de la escolarización, los niños suelen escribir del mismo modo en el que hablan. Es decir que el dominio de un estilo de lenguaje escrito plantea nuevas exigencias a los niños cuando se enfrentan al aprendizaje de la lectura y la escritura y éstos deben, entonces, desarrollar nuevas estrategias de procesamiento del discurso. Estas exigencias, no obstante, son distintas en los niños según hayan tenido o no la posibilidad de interactuar con textos y adultos competentes en el uso de este estilo. Sulzby (1981, 1986, 1988) ha estudiado en numerosas ocasiones la relación entre la producción oral y escrita en los niños. Describió cómo los niños van deslindando las formas de lenguaje oral y escrito en el proceso de alfabetización que se inicia en el hogar, a través de situaciones de narración oral, conversación, lectura de cuentos y

dictados de cuentos.

Por último, es necesario aclarar que todos estos procesos descansan sobre el sistema cognitivo y habilidades básicas. Se reconocen como mecanismos cognitivos o funciones ejecutivas básicas a la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva. Como funciones ejecutivas más complejas que dependen de las mencionadas anteriormente, el razonamiento, la resolución de problemas y la planificación (Diamond, 2013; Diamond & Lee, 2011; Miyake et al., 2000). Es de cabal importancia tener en cuenta estas habilidades puesto que están fuertemente implicadas en el desarrollo del lenguaje, tanto oral como escrito, y en todo tipo de aprendizaje. Asimismo, las habilidades socioemocionales, en tanto el aprendizaje en el entorno escolar implica la interacción del niño tanto con adultos como con sus pares, tiene una incidencia significativa en el proceso de alfabetización, como en todo aprendizaje (Bisquerra, 2008).

Los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura

La definición de un método para la enseñanza de la lectura y la escritura ha dado lugar a múltiples disputas, en particular, la polémica entre el método global y el método fónico, que tuvo su inicio en los años sesenta y continuó por varias décadas. Este debate desbordó las escuelas y a quienes tomaban las decisiones sobre la educación en todo el mundo durante, por lo menos, cincuenta años. La propuesta del método global tuvo su expresión más reciente en la estrategia didáctica conocida en Estados Unidos como Whole Language. Este enfoque cuestiona el aprendizaje de la lectura y escritura a partir de unidades aisladas y abstractas como los fonemas y niega la necesidad de enseñar las correspondencias

entre éstos y los grafemas. Desde esta perspectiva, aprender a hablar y aprender a leer y escribir son dos procesos totalmente comparables del desarrollo del lenguaje, ya que el aprendizaje de la lectura y la escritura sucede de manera natural y sin esfuerzo: son habilidades que se desarrollan espontáneamente a partir del contacto con el material escrito. La lectura, entonces, es un proceso en el que el lector interpreta el mensaje general que transmite el texto y se configura como un “juego de adivinanzas” en el que la atención se concentra en la búsqueda del significado y no en las letras, las palabras o la gramática (Goodman, 1982). Por el contrario, el método fónico parte de la noción de que el lenguaje escrito es de carácter cultural y, por tanto, no constituye una capacidad innata del ser humano, sino que requiere instrucción, enseñanza explícita (Lieberman, 1981). Para eso, este método propone una enseñanza sistemática de las correspondencias entre grafemas y fonemas en tanto única forma de acceso para los niños al principio alfabético. Esta propuesta adquirió mayor rigor al incorporar la noción de conciencia fonológica, que permitió una reformulación del método en términos psicolingüísticos. Esto se debe a que, al demostrar la relación causal entre la conciencia fonológica y el desarrollo de la lectura y la escritura, se invirtió la direccionalidad de la enseñanza: ya no se presentaban las letras para luego indicar su sonido, sino que se procedía del sonido a la letra.

La polémica entre el método fónico y el global quedó saldada tanto por una serie de investigaciones que proporcionaron evidencia empírica sobre las ventajas del método fónico, reformulado en el marco de la psicolingüística y la psicología cognitiva, como por los resultados obtenidos a través

de neuroimágenes (Ehri, Nunes, Stahl & Willows., 2001; Berninger & Corina, 1998). Ya las investigaciones pioneras de Chall (1967) mostraron que un grupo de niños que había aprendido a leer y a escribir a través del método fónico tenía un mejor desempeño en tareas de reconocimiento de palabras desconocidas, ortografía, vocabulario y comprensión en lectura silenciosa que otro grupo de niños que había aprendido a través del método global. Incluso observó que esta tendencia se incrementaba a medida que avanzaba la escolarización. Recientemente, las neurociencias han aportado evidencia de que cuando el cerebro aprende a leer, las neuronas de las zonas del cerebro que procesan imágenes visuales se reciclan para conectar las áreas de procesamiento fonológico con las áreas de procesamiento visual y estas nuevas conexiones se establecen al desarrollar conciencia fonológica y aprender las correspondencias sonidos-letras (Dehaene, 2015).

Los resultados de estas investigaciones se vieron reflejados en los cambios en los diseños curriculares en lectura y escritura adoptados por distintos países del mundo. En Estados Unidos, luego de haber adoptado el enfoque del lenguaje integral por algunos años en el estado de California, los resultados en desempeño lector cayeron en forma significativa según un estudio realizado por el National Assessment of Educational Progress en 1993 y 1994: las habilidades lectoras de tres de cada cuatro niños del estado estaban por debajo del promedio para su grado. Esta observación desembocó en una reforma radical en la currícula escolar, que incorporó la enseñanza sistemática de las correspondencias entre sonidos y letras, implementando las conclusiones del informe realizado por el National Institute of Child Health and Human Development (2000).

Este organismo, luego de una investigación exhaustiva, encontró que los métodos más efectivos para la enseñanza de la lectura y la escritura eran los que focalizaban en una serie de habilidades consideradas esenciales, a saber: conciencia fonológica, correspondencias fonema-grafema y habilidades de decodificación, fluidez, vocabulario y comprensión y producción oral y escrita.

Actualmente, han cobrado relevancia los programas integrales de desarrollo infantil como estrategia viable para salvar la brecha entre niños provenientes de distintos sectores sociales, mejorar la equidad y alcanzar el desarrollo pleno de todo el potencial infantil (UNICEF, 2012). El efecto de estos programas ha sido estudiado ampliamente y se han observado las ventajas de una intervención temprana – que articule nivel inicial con la primaria –, integral – que apunte a todos los aspectos del desarrollo infantil –, intensiva y sistemática (ver revisión en Unicef, 2012).

Sin embargo, en nuestro país, a pesar de los numerosos estudios de la psicolingüística y las neurociencias y el fracaso del enfoque del lenguaje integral a nivel mundial, aún continúa el debate. Se han difundido propuestas de alfabetización derivadas de dos concepciones diferentes del proceso de aprendizaje de la escritura y de la enseñanza y desarrollo de dicho proceso: por un lado, las propuestas elaboradas a partir de los trabajos de Ferreiro (1989, 1997) conocidas como Psicogénesis, que toman los preceptos del lenguaje integral; por otro lado, la propuesta del programa Ecos (Borzone de Manrique & Marro, 1990) desarrollado en el marco de la Psicología Cognitiva, cuya efectividad se ha evaluado en numerosas

oportunidades (Borzone, 1997). La primera propuesta, tal como muestran los diseños curriculares de las distintas provincias, ha sido el método adoptado, aunque en los últimos años, se han introducido cambios que atienden a las propuestas de la Psicología Cognitiva en torno a la enseñanza del sistema de escritura y de la comprensión en algunas currículas. Consecuentemente, se ha observado que los materiales de las editoriales comienzan a cambiar también en esta línea. Precisamente el presente estudio aborda la revisión de algunos materiales con el objeto de identificar si responden a las nuevas propuestas metodológicas.

Materiales y métodos

Materiales

Para el desarrollo de este trabajo se seleccionaron libros de lectura de distintas editoriales y otros materiales de acceso gratuito destinados a promover el proceso de alfabetización inicial. Éstos son ocho en total: los programas *Queremos aprender* (Borzone & De Mier, 2017), *Leamos juntos* (Borzone, Marder & Sánchez, 2015), *Dale!* (Diuk, 2013) y *Yo aprendo a leer y escribir. Un tutor me enseña* (Sánchez, 2019) de distribución gratuita, *Aprendo leyendo* (Bertin, Aguilar, Zavalía & Zavalía., 2016) y los manuales de prácticas del lenguaje *Hola, soy Bambú* (Rodano & Galdeano, 2017), *Guau* de SM (Schneider, Rodríguez, Fernández & Prego, 2016) y *Pasito a paso* (Rottemberg & Llano, 2017).

Hola, soy Bambú es una propuesta de la editorial Santillana para el área de prácticas del lenguaje de primer grado. Cuenta con un libro de actividades

organizado en 8 secuencias didácticas con 12 apartados cada una, muchos de los cuales poseen una regularidad a lo largo de todo el material. Asimismo, la propuesta incluye un cuadernillo de práctica que debe implementarse en paralelo al resto del material.

Guau es un libro de áreas integradas dirigido a primer grado de la editorial SM que incluye tanto matemática como prácticas del lenguaje. Dentro de esta última área, cuenta con 8 secuencias didácticas de estructura disímil.

Pasito a paso, de la editorial Aique, es un libro de actividades y textos que comprende las áreas de prácticas del lenguaje y matemática y está destinado a primer grado. Dentro del área de prácticas del lenguaje, cuenta con 10 secuencias didácticas con un número variable de apartados que tienen distinta estructura, aunque siempre parten de un texto inicial.

El programa *Aprendo leyendo* está compuesto por 6 cuadernillos de actividades con un número variable de secuencias didácticas de estructura equivalente y 6 libros de textos narrativos que deben trabajarse al finalizar cada cuadernillo. Los primeros tres cuadernillos están diseñados para implementarse en primer grado mientras que los últimos tres deben utilizarse en segundo grado. Para la aplicación del programa, las clases siguen una estructura idéntica, consistente en 5 etapas: repaso, introducción de material nuevo, dictado, lectura y refuerzo.

El programa *Queremos aprender* consta de dos cuadernillos de actividades ("Klofky y sus amigos exploran el mundo" 1 y 2) diseñados para ser aplicados en preescolar y primer grado, respectivamente.

Ambos cuadernillos tienen la misma estructura global: una novela por entregas (5 capítulos) y 15 secuencias didácticas en cada uno, formadas por 14 apartados, Klofky 1, y 16, Klofky 2, que giran en torno al texto inicial y tienen una disposición regular a lo largo de todo el material. Además, cuenta con un cuadernillo de práctica llamado "Sonidos y letras en acción", que debe trabajarse paralelamente al cuadernillo N°1 a partir de la secuencia didáctica n°9 y se continúa su uso junto con el cuadernillo N°2.

Leamos juntos, si bien forma parte del programa *Queremos aprender*, se utiliza fundamentalmente en gabinetes psicopedagógicos, aunque también se aplica en el aula de primer grado en algunas escuelas ya que atiende a los principios de los programas de Respuesta a la Intervención. Las secuencias didácticas se organizan en 11 secciones recurrentes a lo largo de todo el material.

El programa *Dale!* se encuentra organizado en tres cuadernillos de base con una estructura similar y seis cuadernillos de práctica (tres de juegos y tres de tareas). Para el nivel 2 se incluye un cuadernillo adicional que contiene textos narrativos. No se plantean edades ni momentos de la trayectoria escolar asociados a cada nivel ya que el programa, dentro del marco de las propuestas de Recuperación de Lectura (RR), está diseñado para trabajar con niños que crecen en contextos de pobreza y no aprenden a leer y escribir al ritmo de sus pares. En ese sentido, los niveles no se organizan por edades, sino que se obtienen a partir de evaluaciones periódicas de los niños.

Yo aprendo a leer y escribir. Un tutor me enseña es una propuesta elaborada

como material de aprendizaje y práctica de la lectura y escritura de palabras y textos para acompañar y complementar otros materiales que profundicen la comprensión y producción textual. Está pensada como una intervención temprana, intensiva y sistemática a realizar con todo el grupo, de jardín y primer grado y con aquellos niños que a mitad de primer grado muestren retrasos en su aprendizaje. En este sentido responde a los postulados de la Respuesta a la Intervención: no se espera a que los niños se retrasen en su aprendizaje, como sucede con los programas de recuperación, sino que se promueve una intervención temprana y de calidad. Pero, dada la particular situación de nuestra enseñanza, podrá utilizarse también con niños desfasados de otros grados, por la aplicación de métodos deficitarios.

Análisis del material

El material se analizó mediante el empleo de procedimientos cualitativos. De esta manera, en base a los modelos de la Psicología Cognitiva y de las Neurociencias, se elaboraron categorías de análisis basadas en aquellas habilidades cognitivas, lingüísticas y socioemocionales asociadas con el aprendizaje de la lectura y de la escritura y del lenguaje oral, según se muestra en la tabla 1. Cabe destacar que las categorías de análisis se ajustan a las propuestas del National Reading Panel acerca de los ejes para la enseñanza inicial de la lectura. A su vez, se atiende al planteo de las Neurociencias y la Psicología Cognitiva que indica que para alcanzar la cabal enseñanza de dichos ejes es necesario desarrollar habilidades esenciales como atención y memoria, habilidades socioemocionales y funciones ejecutivas.

Por último, se adopta como categoría transversal la progresión por complejidad de las actividades propuestas por el material.

Tabla 1

Categorías para el análisis del material

Progresión por complejidad	Conciencia fonológica
	Correspondencias grafema-fonema
	Lectura de palabras
	Escritura de palabras
	Lectura de frases
	Escritura de frases
	Vocabulario
	Comprensión oral de textos
	Producción oral de textos
	Lectura de textos
	Escritura de textos
	Funciones ejecutivas
	Habilidades socioemocionales
	Trazado
	Tipo de letra

Resultados

La revisión de los materiales de alfabetización objeto de este estudio muestra importantes diferencias entre ellos con respecto a las habilidades y conocimientos sobre los que focalizan. Los resultados se muestran en la Tabla 2 y, a continuación, se procede a un análisis exhaustivo de cada uno de los materiales, donde pueden vislumbrarse diferencias en la organización de las secuencias didácticas y en la progresión por complejidad.

En primer lugar, *Hola, soy Bambú* presenta secuencias didácticas organizadas de manera regular a lo largo de todos los capítulos. Trabaja el sistema de escritura

Tabla 2

Análisis comparativo de los materiales

		<i>Hola, soy Bambú</i>	<i>Guau</i>	<i>Pasito a paso</i>	<i>Aprendo leyendo</i>	<i>Queremos aprender</i>	<i>Leamos juntos</i>	<i>Dale!</i>	<i>Yo aprendo a leer y escribir</i>
Conciencia fonológica	Sonido inicial	X		X	X	X	X	X	X
	Sonido intermedio			X	X	X	X	X	X
	Todos los sonidos				X	X	X	X	X
	Rimas				X	X	X	X	X
Correspondencias grafema-fonema	Sonido-letra					X	X	X	X
	Letra-sonido	X		X	X				
Lectura de palabras	Por forma global	X	X	X	X				
	Decodificación				X	X	X	X	X
Escritura de palabras	Espontánea	X	X	X					
	Con apoyo				X	X	X	X	X
Lectura de frases		X	X	X	X	X	X		X
Escritura de frases	Espontánea	X	X	X				X	
	Con apoyo				X	X	X		X
Vocabulario	Amplitud	X	X	X	X	X	X	X	X
	Profundidad					X	X		
Trazado					X	X	X	X	X
Comprensión oral de textos						X	X	X	X
Producción oral de textos						X	X		X
Lectura de textos			X	X	X	X	X	X	X
Escritura de textos	Espontánea	X	X	X					
	Con apoyo					X	X	X	X
Funciones ejecutivas						X	X		
Habilidades socioemocionales						X			
Tipo de letra	Imprenta	X	X	X	X	X	X	X	X
	Cursiva	X	X	X	X	X	X	X	X

X= Categoría presente

presentando las letras en un orden de complejidad creciente. En el caso de las vocales, que son las primeras en presentarse, el material incorpora algunas actividades de conciencia fonológica, especialmente de reconocimiento de sonido inicial, pero con presentación previa de las letras. Se siguen, entonces, los principios del método fónico tradicional al plantear la enseñanza de las correspondencias de la letra al sonido. En cuanto a las consonantes, se presenta la letra y se propone la búsqueda de ésta en el contexto de palabras o textos breves, es decir, el trabajo apunta a la discriminación visual del estímulo. El material, además, cuenta con un cuadernillo de práctica que incorpora mayor cantidad de actividades destinadas a trabajar la conciencia fonológica, como así también el trazado de todos los tipos de letra y la lectura y escritura de palabras.

En cuanto a la lectura y escritura de palabras, prevalece un enfoque diferente. En muchos casos se apunta a la lectura por identificación de la forma global de palabra atendiendo, por ejemplo, a su extensión u otras características fundamentalmente visuales, dejando de lado las habilidades de decodificación. Por su parte, se promueve la escritura espontánea de palabras y textos en todos los capítulos del material, es decir, sin marcar progresión en dificultad. Para la lectura de textos, las secuencias incorporan relatos muy breves, en general se trata de poesías o adivinanzas y se proponen escasas actividades de comprensión sobre el texto. No se contempla la enseñanza del vocabulario nuevo que surge de las lecturas. Cuando se introducen cuentos de ficción, los textos no responden a la estructura canónica de la narrativa (Stein y Glenn, 1979). No se encuentran textos expositivos a pesar de que

todos los tipos de texto forman parte de las prácticas del lenguaje. Con respecto al tipo de letra de los textos, cabe destacar que en los primeros capítulos prevalece la imprenta mayúscula, pero hacia el final se realiza un cambio hacia la imprenta minúscula. El material no trabaja con la oralidad, ya sea comprensión o producción de textos. En términos generales, este material, si bien incorpora algunas actividades de conciencia fonológica, no responde a los postulados de las metodologías fundamentadas en modelos cognitivos.

El libro *Guau*, por su parte, si bien no posee la misma regularidad en la organización de las secuencias didácticas, tiene una propuesta similar para el trabajo con la comprensión y producción de textos. En general, utiliza textos breves de género narrativo y poético exclusivamente, ya que tampoco incorpora textos expositivos. Las preguntas de comprensión posteriores a la lectura son escasas y mayormente concernientes a la apreciación subjetiva de los textos, no a las habilidades de generación de inferencias ni al aprendizaje del vocabulario nuevo. Para la producción de textos se plantea la escritura espontánea desde los primeros capítulos, sin progresión por complejidad. El material tampoco aborda la comprensión y producción oral de textos. En el caso del sistema de escritura, el material focaliza fundamentalmente en la forma global de la palabra. No hay enseñanza sistemática de las correspondencias fonema-grafema, trabajo con la conciencia fonológica ni práctica del trazado. Con respecto al tipo de letra, cabe destacar que en los primeros capítulos tanto los textos como las actividades se presentan en imprenta mayúscula y, hacia el final, se realiza el cambio a la imprenta minúscula y

algunos textos breves en cursiva. El análisis de este material muestra que las actividades responden a una perspectiva psicogenética.

En el caso de *Pasito a paso*, no se observa una regularidad en el ordenamiento de las secuencias didácticas, sino que las actividades capítulo a capítulo difieren bastante entre sí. Para la enseñanza del sistema de escritura se distinguen enfoques variados. Por un lado, se presentan las letras siguiendo un orden de complejidad creciente y se incluyen actividades destinadas a fortalecer la conciencia fonológica. Si bien algunas de éstas se realizan de forma exclusivamente oral, la mayor parte introduce primero la letra para la identificación del sonido inicial o intermedio. Asimismo, el trabajo con rimas se realiza a partir de su forma escrita. Por otro lado, el material incluye sucesivas actividades dirigidas al reconocimiento de la forma global de la palabra a partir de sus rasgos visuales, tareas no coherentes con el planteo cognitivo.

La comprensión de textos incluye solamente cuentos de ficción y, ocasionalmente, poesías, pero no se introducen textos expositivos. Los cuentos son de muy diversa índole: se incluyen algunos cuentos tradicionales, pero también otros que no responden a la estructura canónica de la narrativa. El tipo de letra que prevalece – tanto en los textos como en las actividades – es la imprenta mayúscula hasta el capítulo 6, donde se realiza un cambio hacia la imprenta minúscula y se incorporan algunos textos breves en cursiva. El trabajo de comprensión con los relatos es muy escaso y no contiene actividades dirigidas a la realización de inferencias ni con el vocabulario nuevo. Si bien no hay una sistematicidad en la enseñanza del

vocabulario, aparecen actividades aisladas dirigidas tanto al reconocimiento como a la producción de familias de palabras. Con respecto a la producción escrita, la propuesta del libro de Aique se centra en la escritura espontánea de palabras, frases y textos desde los primeros capítulos, en paralelo a la enseñanza de las correspondencias, es decir, sin un orden de complejidad. El material no contempla la dimensión de la oralidad, puesto que no contiene actividades dirigidas a la comprensión y producción oral de textos.

El programa *Aprendo leyendo* propone una enseñanza sistemática, secuencial, progresiva y explícita de la lectura. Para eso, las secuencias didácticas están estructuradas como una sucesión de “pasos” de progresiva dificultad. Los primeros 4 niveles están dirigidos a la enseñanza de las correspondencias entre grafemas y fonemas. En el cuadernillo n°4 se introducen los dígrafos y en el n° 6 se enseña morfología. Se plantea una progresión desde las unidades más simples del lenguaje –las letras y los sonidos– hasta unidades de creciente complejidad –sílabas, palabras, oración, texto-. Asimismo, la longitud y la complejidad silábica y ortográfica de las palabras que se introducen a lo largo de todo el material está controlada. De esta manera, en la enseñanza del sistema de escritura, el material está orientado a trabajar las correspondencias entre grafemas y fonemas al presentar cada letra en un orden de complejidad creciente a través de las “tarjetas del abecedario”. A la vez, se realizan actividades dirigidas a fortalecer la conciencia fonológica a partir del reconocimiento de los fonemas iniciales e intermedios, con el apoyo de la prolongación oral del sonido. En todas estas actividades se observa que la instrucción está

direccionada desde la letra hacia el sonido, es decir, siguiendo la propuesta del método fónico tradicional. De manera subsiguiente al reconocimiento de las correspondencias, se incluyen actividades de trazado en imprenta minúscula, aunque el programa también incluye cuadernillos de práctica de la letra cursiva.

A medida que se presentan los grafemas, se incorporan listas de palabras controladas –es decir, que incluyen sólo los sonidos aprendidos hasta ese momento– para practicar lectura en voz alta. Este ejercicio se realiza en clase con el correspondiente seguimiento de la lectura “con el dedo” por parte de todo el grupo de alumnos y como refuerzo que debe realizarse en el hogar. Las listas de palabras van incrementando su complejidad tanto en longitud como en complejidad silábica y ortográfica. En niveles más avanzados, se introducen también listas de frases. Al mismo tiempo, la propuesta incluye las llamadas “Palabras con prisa”, que son palabras de alta frecuencia que se enseñan antes de que sea posible la decodificación de todas las letras que incluyen. Esta instrucción, entonces, se realiza por la forma global de la palabra. La escritura de palabras, por su parte, se ejercita a través de dictados que se realizan tanto mediante tarjetas con letras que los niños deben pegar en una cartelera como de manera individual en papel. Los dictados son controlados y se recurre siempre a la prolongación de los sonidos para el reconocimiento de los fonemas. En niveles avanzados, se introducen dictados de frases.

En diferentes instancias a lo largo de los cuadernillos, se trabaja la lectura de textos con el material complementario, que introduce exclusivamente textos del género

narrativo o poético con lenguaje controlado, es decir, formados solamente por palabras con las letras que se han aprendido hasta ese nivel. En los cuadernillos de actividades se enseñan todas las correspondencias grafema-fonema, palabras y conocimientos que se requieren para la lectura del cuento. Estos textos son leídos de manera independiente por el niño, aunque con intervención activa del docente. Se sugiere una participación del docente antes, durante y después de la lectura para facilitar los procesos de comprensión, pero no se brindan instrucciones específicas acerca de esta intervención en las guías del docente, sino que solo se muestran ejemplos aislados. Antes de la lectura, el docente activa el conocimiento previo de los niños acerca del tema del cuento en una instancia de conversación. Durante la lectura en voz alta, debe realizar interrupciones para guiar la comprensión. Después de la lectura, se plantean preguntas de comprensión tanto de manera oral como escrita. No se introduce vocabulario nuevo en los cuentos, pero a lo largo del material aparecen actividades dirigidas a incorporar nuevas palabras y a fomentar habilidades de categorización mediante el uso de hiperónimos. No obstante, es importante destacar que no hay un trabajo exhaustivo con la profundidad del vocabulario dado que las palabras no se muestran en distintos contextos, sino que, en general, se apela al uso de listas para estas actividades.

El material, al focalizar en el desarrollo de la lectura –fundamentalmente de la velocidad y precisión lectora–, no contiene un trabajo específico de la escritura de textos, sino que, como ya se ha mencionado, solamente incluye práctica de la escritura de palabras y frases a través de

dictados. Tampoco comprende un trabajo con habilidades de lenguaje oral, ni en producción ni en comprensión. Aunque para esta última habilidad el programa sugiere la lectura periódica por parte del docente de textos no controlados, no se plantean actividades específicas para trabajar con ellos.

Por su parte, *Queremos aprender*, si bien tiene como objetivo primordial la alfabetización temprana, es un programa integral en el que se abordan los aspectos físicos y psicomotores, socioemocionales, lingüísticos y cognitivos del desarrollo. Para la enseñanza de la lectura y la escritura, particularmente, propone un trabajo sistemático de la conciencia fonológica en tanto es considerada uno de los precursores más importantes de la alfabetización. Asimismo, parte de la consideración de que la capacidad de reconocer los sonidos del habla es un requisito esencial para comprender las correspondencias entre grafemas y fonemas que hacen al principio alfabético. La propuesta cuenta con un apartado denominado “Sonidos y letras marchando” destinado a trabajar las habilidades de sensibilidad fonológica. En el libro n°1, incluye actividades de complejidad creciente: reconocimiento de rimas, identificación y prolongación de fonema inicial y de fonemas en posición intermedia. En cada instancia el docente debe andamiar la actividad prolongando, primero, el sonido inicial, para luego hacerlo con todos los sonidos de la palabra. En el libro n°2, se introduce la actividad “cazasonidos” que permite a los niños reconocer todos los sonidos de la palabra y trabajar las habilidades de segmentación. Se presenta una imagen y, a continuación, aparecen casilleros -en forma

de vagones de trenes o partes de un gusano- para que los niños prolonguen cada sonido y lo “cacen” en dicho casillero, identificando el sonido y activando la grafía correspondiente. Por otra parte, el programa cuenta con un cuadernillo llamado “Sonidos y letras en acción” que debe aplicarse paralelamente al material principal a partir de la secuencia didáctica n°9. Este cuadernillo introduce los sonidos y las letras correspondientes en orden de complejidad creciente. Se promueve el desarrollo de la conciencia fonológica a través de juegos con sonidos y de canciones. El foco de estas actividades se encuentra en la enseñanza de las correspondencias entre fonemas y grafemas. A diferencia del método fónico tradicional, en el que esta enseñanza se realizaba desde la letra al sonido, en este material se invierte la dirección de la relación: del sonido a la letra. Asimismo, cabe destacar que los sonidos son presentados siguiendo un orden no alfabético. Se comienza por las cinco vocales, por ser los sonidos más perceptibles, y luego se continúa con aquellos sonidos que se puedan prolongar, para finalizar con los sonidos menos frecuentes.

En este cuadernillo también se incluyen actividades de trazado en imprenta minúscula y mayúscula y en cursiva a medida que se introduce cada una de las letras. Están organizadas de manera tal que en un primer momento se otorga al niño el apoyo de una línea punteada para trazar la letra y, en un segundo momento, debe hacerlo de manera autónoma completando un renglón. El material principal, en el segundo nivel, también cuenta con actividades de trazado de este tipo. No obstante, en cuanto al tipo de letra que prevalece en este material, es necesario señalar que se privilegia el uso de

cursiva para la escritura, por un lado, y el uso de la imprenta minúscula para la lectura.

La lectura y la escritura de palabras se ejercita en distintas instancias. Se emplean listas de palabras para fomentar la práctica y, para la escritura de palabras, la actividad cazasonidos incluye una segunda instancia en la que los niños, de manera autónoma, deberán escribir la palabra completa. Posteriormente se introducen actividades de práctica de lectura y escritura de frases.

Con respecto al vocabulario, el programa plantea un trabajo sistemático de la amplitud y la profundidad en vías de mejorar la comprensión lectora, dado que estas actividades surgen siempre de la lectura previa de un texto y de las palabras nuevas que allí aparecen. El apartado “Nuevas palabras, nuevos mundos” tiene como objetivo promover el desarrollo de ambos aspectos del vocabulario. Para trabajar la amplitud, se introducen nuevas palabras y se promueve la formación de imágenes mentales de los objetos, animales y paisajes que se nombran. Para trabajar la profundidad, se retoman las palabras nuevas en distintos contextos y se incluyen actividades de categorización a través del uso de hiperónimos y actividades que apuntan al conocimiento de antónimos, sinónimos y familias de palabras.

La comprensión y la producción de textos se trabaja de manera tanto oral como escrita de forma progresiva: se realiza un trabajo sistemático con la oralidad, mientras que se comienza a incorporar la lectura y la escritura de unidades lingüísticas cada vez mayores. Se incluyen cuentos al comienzo de cada capítulo como así también textos de distintos géneros en su interior -textos expositivos, poemas y canciones, historietas, experiencias personales-. Cabe destacar

que el material propone una integración del área de prácticas del lenguaje con ciencias sociales y naturales, por lo que la comprensión de textos se trabaja no sólo a través del género narrativo o poético, sino que se incluyen múltiples textos expositivos referidos a aquellas áreas.

El material propone la lectura dialógica como estrategia para trabajar la comprensión de textos, lo cual implica una fuerte intervención del docente en todos los momentos de lectura. Antes de la lectura, el docente debe activar el conocimiento previo de los niños acerca de los temas tratados en los textos. Durante la lectura, el docente debe realizar pausas para explicitar las inferencias requeridas y explicar los significados de las palabras nuevas que aparecen. Después de la lectura, el docente debe entablar una conversación con los niños para hacer hincapié sobre las relaciones causales del texto. La forma en que se realizará la intervención del docente antes, durante y después de la lectura se encuentra especificada en detalle en las guías del docente. En ellas, se explica, para cada texto, qué preguntas pueden realizarse para activar el conocimiento previo de los niños, en qué momentos y de qué manera pueden hacerse interrupciones en la lectura para centrar la atención de los niños sobre el contenido inferencial, sobre qué partes del texto es necesario hacer hincapié después de leer y, además, se brindan varias maneras de definir las palabras nuevas que surgen de la lectura. El material también cuenta con actividades dirigidas a trabajar, de manera escrita y después de una segunda lectura, distintos aspectos de la comprensión -la recuperación de los eventos del texto en orden cronológico y la realización de inferencias- así como la

amplitud y la profundidad del vocabulario nuevo que surge del texto.

Además, en todos los niveles del programa se encuentra el apartado “Lectura en eco”, que propone una forma particular de abordar la lectura de textos. En esta actividad, el docente lee cada frase con una entonación apropiada señalando las palabras en el pizarrón a medida que las pronuncia y los niños deben repetir. En este acto los niños “hacen que leen”, lo que les permite, por un lado, aprender la direccionalidad de la escritura y familiarizarse con la forma visual de las letras y, por otro lado, proyectar los rasgos prosódicos del habla sobre la escritura. En el libro n°2, se introducen textos escritos breves para que los niños lean de manera independiente. Tanto los textos como las actividades de lectura se presentan exclusivamente en imprenta minúscula, mientras que para la escritura se propone fundamentalmente el trabajo con la cursiva.

La producción oral de textos se ejercita mediante el trabajo con distintos géneros. En todos los niveles, incluye instancias en las que los niños comparten experiencias personales en torno a un disparador. Otros géneros más complejos, como los cuentos y los textos expositivos, se trabajan en distintos tipos de actividades, como recontar los eventos de un texto previamente leído por el docente, producir relatos a partir de un apoyo visual o a través del dictado por parte de los niños al docente. Esta última actividad resulta fundamental, dado que en ella el docente provee a los niños un modelo de escritor, explicitando todos los procesos involucrados en este proceso. De esta manera, se prepara a los niños para las actividades de producción escrita que aparecen en el libro n°2 del programa. En

éstas, la escritura se realiza a partir de algún tipo de apoyo, es decir, siempre se trata de actividades de escritura guiada, ya sea por un relato previo del docente o por apoyo visual.

Cabe destacar que *Queremos aprender*, al ser un programa de desarrollo integral, también cuenta con apartados dirigidos al trabajo sistemático de habilidades socioemocionales y funciones ejecutivas. Estas habilidades, al estar implicadas en todo tipo de aprendizaje, se consideran un requisito indispensable para el proceso de alfabetización promovido por este programa.

Leamos juntos, si bien forma parte de la propuesta integral de *Queremos aprender*, se focaliza en la enseñanza del sistema de escritura a partir del desarrollo de la conciencia fonológica y el aprendizaje de las correspondencias entre fonemas y grafemas. Las actividades están planteadas como una progresión en complejidad creciente, trabajando con rimas, reconocimiento de fonema inicial y fonemas intermedios, respectivamente. Además, incluye instancias donde se ejercita la lectura de palabras y la decodificación a través del juego de la “ventanita”: un procedimiento por el cual el docente cubre progresivamente los grafemas de una palabra para que el niño los pronuncie. También se trabaja la comprensión y producción, aunque sólo se incluyen textos breves. Por último, las secuencias didácticas cuentan con un apartado dirigido a favorecer el desarrollo de las funciones ejecutivas. En la medida en que este material se centra sólo en algunos aspectos del proceso de alfabetización y no integra al área de prácticas del lenguaje con otras áreas, su uso se ha concentrado principalmente en gabinetes escolares.

El programa *Dale!* apunta

principalmente a objetivos remediales al estar dirigido a niños que han presentado dificultades en el proceso de alfabetización. Está organizado de manera tal que cada cuadernillo cuenta con secuencias didácticas regulares que se trabajan en tres momentos: conversación, escritura y lectura. Al principio de la sesión se entabla una conversación entre el docente y los niños, que luego éstos deberán sintetizar en una frase o en un texto breve, de acuerdo con el nivel alcanzado, en el apartado “Mis historias”. De esta manera, se trabaja la escritura de frases y textos incluso antes de la presentación de las letras y a la enseñanza de las correspondencias grafema-fonema, que se realiza en una segunda instancia. Es entonces cuando se introducen actividades destinadas al fortalecimiento de la conciencia fonológica que varían de acuerdo con el nivel, estableciendo una progresión en complejidad creciente. El programa, a la vez, cuenta con cuadernillos complementarios de juegos y tareas para cada nivel con una cantidad mayor de actividades de conciencia fonológica y correspondencias, además de introducir algunas prácticas de trazado en cursiva.

En una tercera instancia, se trabaja la comprensión lectora. El material introduce un cuento de ficción –sin incluir otros géneros– al comienzo de cada secuencia que debe ser leído por los niños con apoyo del docente. En las guías del docente no hay instrucciones precisas acerca del modo en que se realiza la intervención, aunque se sugiere que el adulto debe, en una primera instancia, activar el conocimiento previo del niño necesario para comprender la historia. Luego, lleva a cabo una primera lectura en la que debe realizar intervenciones para explicitar inferencias y guiar la comprensión.

A continuación, dependiendo del nivel del niño, se realiza una lectura a coro o se pasa directamente a la lectura independiente por parte del niño, aunque no se especifica en qué nivel del programa se alcanza esta capacidad. Cabe destacar que la propuesta no incluye actividades a realizar después de la lectura para asegurar la comprensión efectiva del texto trabajado. Tampoco se trabaja el vocabulario nuevo que surge en los textos, aunque sí aparecen, en el tercer nivel del programa, algunas actividades dirigidas a incrementar la amplitud del vocabulario.

En cuanto a la lectura y la escritura de palabras, el programa cuenta con algunas actividades que aparecen de manera regular. Al final del primer nivel se introduce el juego de la “ventanita”. Además, a partir del nivel 2, el material incluye listas de palabras para la práctica de la lectura y el incremento de la velocidad, tanto en los cuadernillos principales como en los de tareas. La escritura de palabras se trabaja en los primeros dos niveles a partir del sistema de “rayitas”: el niño, con ayuda de la prolongación de los sonidos por parte del docente, debe segmentar a la palabra en sus fonemas y trazar un guion por cada uno para luego poder escribir la palabra completa. Tanto para la lectura como para la escritura de palabras se utiliza la imprenta mayúscula y se agrega la minúscula en el nivel 2, a diferencia de los textos narrativos en los que sólo se usa la imprenta minúscula. En los cuadernillos de juegos y tareas también se incluyen prácticas de la lectura y la escritura de palabras, aunque estas actividades no parecen tener una progresión por complejidad, dado que aparecen palabras de variada longitud y complejidad silábica y ortográfica en todos los niveles. Asimismo, el

programa no contempla la dimensión oral del desarrollo lingüístico, puesto que no incluye actividades sistemáticas de comprensión ni de producción oral.

La propuesta de *Yo aprendo a leer y escribir. Un tutor me enseña* se centra en la práctica intensiva y sistemática del trazado de las letras y de las habilidades de conciencia fonológica. Para eso, cuenta con secuencias didácticas de organización regular con un importante número de actividades dirigidas a identificar y deslindar los fonemas de las palabras, la lectura de palabras, la escritura de palabras a través del juego cazasonidos, la lectura y escritura de frases y textos breves, la práctica del trazado en letra cursiva y de lectura en letra de imprenta minúscula. Estas actividades siguen un orden de complejidad creciente, procediendo de las unidades lingüísticas menores a las mayores. Las actividades de trazado proponen comenzar por la práctica de los rasgos de cursiva y luego aprender las formas específicas de las letras, la dirección y la trayectoria del movimiento.

El material también contempla las habilidades de comprensión y producción de textos en las que se atiende a la importancia del desarrollo del lenguaje oral en el proceso de alfabetización. En las actividades dirigidas a trabajar aspectos de la comprensión de textos, éstos son leídos, en un principio, por el docente, que actúa como modelo de lector para los niños y dirige la actividad de lectura “en eco”. Si bien los textos que se incluyen son de extensión reducida, todos poseen vocabulario nuevo y contenido inferencial que los niños deben recuperar en actividades posteriores a la lectura. En el caso de la producción de textos, cada secuencia didáctica contiene instancias de

conversación entre los niños y el docente en torno a un disparador, narración de experiencias personales y renarración de textos leídos previamente.

Discusión

El análisis del material muestra que, si bien muchos de los libros de texto incorporan algunas de las propuestas de la psicología cognitiva – especialmente para la enseñanza del sistema de escritura –, existe una gran diferencia en las habilidades y conocimientos que se trabajan y en la manera en que lo hacen. Particularmente, se observa que la mayor parte de los materiales se dirigen, aunque de forma disímil, a la enseñanza del sistema de escritura mientras que no parecen considerar aspectos de la comprensión y producción oral y escrita del lenguaje.

A pesar de la evidencia empírica consistente acerca de la importancia del desarrollo del lenguaje oral para el proceso de alfabetización (Vellutino et al., 2007), una buena parte de los materiales analizados no lo tiene en cuenta en sus secuencias didácticas. En el caso de la comprensión oral, los manuales más utilizados en las instituciones escolares, como *Hola, soy bambú*, *Guau* y *Pasito a paso*, no incorporan instancias de lectura en voz alta por parte del docente. A su vez, los materiales basados en la investigación científica, como *Dale!* y *Aprendo leyendo*, cuando introducen dicha actividad, no lo hacen de manera sistemática ya que no se proporcionan instrucciones específicas al docente acerca de cómo guiar la lectura. Sólo el programa *Queremos aprender* otorga gran importancia a la dimensión oral del desarrollo del lenguaje al introducir sistemáticamente instancias de lectura

dialógica (McGee y Schickedanz, 2007) cuya dinámica se encuentra específicamente pautada en las guías del docente. Asimismo, para el desarrollo de la producción oral – aspecto que ningún otro material trabaja –, *Queremos aprender* propone la renarración de textos como así también el dictado al docente. De esta manera, en este programa el docente se posiciona como modelo de lector y escritor para los niños, explicitando los procesos involucrados en cada habilidad.

Con respecto a la comprensión escrita, en la mayor parte del material analizado no hay un trabajo sistemático, sino que las actividades dirigidas a esta capacidad difieren mucho entre las secuencias didácticas de un mismo libro de texto y no se dirigen a habilidades específicas implicadas en la comprensión lectora, como la realización de inferencias y el conocimiento del vocabulario. De hecho, en los manuales más utilizados (*Hola, soy bambú, Guau y Pasito a paso*), las actividades que surgen a partir de los textos leídos en general apuntan a la apreciación subjetiva de los niños. Es decir que no se trabaja con la recuperación de la información del texto, los procesos inferenciales ni con el vocabulario nuevo. A diferencia de la propuesta de *Queremos aprender* – que trabaja con la amplitud y profundidad del vocabulario a partir de textos leídos –, estos manuales y también algunos materiales basados en la investigación científica, como *Dale!* y *Aprendo leyendo*, incorporan actividades de vocabulario de manera aislada, a partir de listas de categorización o del uso de sinónimos, antónimos e hiperónimos. En este sentido, estos materiales no atienden al desarrollo de la profundidad del vocabulario puesto que las palabras utilizadas no surgen

de la lectura y no se incorporan a contextos distintos.

Es importante señalar también algunas cuestiones acerca de la calidad de los textos que se utilizan para el trabajo de la comprensión lectora en el material analizado. Mientras que prácticamente todos los libros analizados contienen exclusivamente textos narrativos o poéticos, *Queremos aprender* cuenta con una importante variedad de géneros. Dado que este programa integra el área de prácticas del lenguaje con ciencias sociales y naturales, incorpora textos expositivos, que resultan una fuente fundamental de vocabulario nuevo, de diferentes organizaciones textuales y de sintaxis más compleja.

Por otro lado, en lo que respecta al sistema de escritura, cabe destacar que en los programas basados en investigación científica – *Queremos aprender, Dale!* y *Aprendo leyendo* – prevalece la postura de la psicolingüística acerca de la conciencia fonológica como precursor fundamental de la alfabetización y de la importancia de la enseñanza sistemática de las correspondencias entre fonemas y grafemas. Sin embargo, los materiales difieren en la intensidad del trabajo y en su organización. *Queremos aprender* y *Aprendo leyendo* son consistentes en la progresión por complejidad creciente, ya que trabajan en un primer momento rimas, sonido inicial e intermedio y posteriormente se introducen elementos mayores como las palabras. Por el contrario, el programa *Dale!* parece seguir un orden un tanto más aleatorio, puesto que simultáneamente al trabajo con fonemas incorpora actividades de escritura de frases y, sobre todo en el material complementario, no controla la complejidad silábica y

ortográfica de las palabras que aparecen en las actividades. Los manuales de *Hola, soy Bambú*, *Pasito a paso* y *Guau* parecen seguir también este orden dispar, pero esto se debe fundamentalmente a que en ellos prevalece un enfoque “mixto”, donde algunas actividades aisladas de conciencia fonológica y correspondencias grafema-fonema se combinan con actividades de escritura espontánea y de reconocimiento de unidades lingüísticas mayores por su forma global, propias de los planteos del lenguaje integral. Otra cuestión que marca una diferencia importante en el material analizado es la dirección en la enseñanza de las correspondencias: mientras que en estos manuales y *Aprendo leyendo* la relación se establece de la grafía al sonido, en *Queremos aprender* y *Dale!* se sigue el orden inverso y se parte del sonido para enseñar la grafía. En este sentido, los manuales y *Aprendo leyendo* parecen seguir los planteos del método fónico tradicional y, por el contrario, en *Queremos aprender* y *Dale!*, prevalece la perspectiva cognitiva actual.

Por último, existen diferencias entre los materiales en cuanto al tipo de letra utilizado. Todos los materiales analizados, excepto *Aprendo leyendo* y *Queremos aprender*, utilizan la imprenta mayúscula tanto para los textos de lectura como para las actividades de escritura y, en un punto determinado, realizan el cambio hacia la imprenta minúscula y cursiva. Sin embargo, las investigaciones en este campo muestran, en primer lugar, que el uso de mayúsculas en la lectura impide el procesamiento visual y la comprensión puesto que no permite atender a las unidades sintácticas de un texto (Rayner, Pollatsek, Ashby y Clifton Jr., 2012). En segundo lugar, existe evidencia empírica

de que el cambio del tipo de letra en la enseñanza entorpece el aprendizaje (Herrick, 1960). Asimismo, la práctica del trazado a mano en cursiva no sólo tiene efectos sobre la escritura y predice el desempeño escolar, sino que además apoya la adquisición de la lectura porque permite atender a los rasgos de las letras y forma conexiones entre las zonas motoras y las zonas de procesamiento perceptivo del cerebro (James, 2017). A la luz de esta evidencia científica, el programa *Queremos aprender* propone desde un principio la letra cursiva para la escritura, con sucesivas actividades de práctica del trazado, y el uso de la imprenta minúscula para la lectura, dado que, según investigaciones recientes, no se observan dificultades para aprender a escribir con un tipo de letra y a leer con otro (Bara y Morin, 2013).

A partir del análisis realizado se observa que la mayor parte de los materiales dirigidos a promover la alfabetización inicial, aunque desde diferentes enfoques, focalizan sobre todo en la enseñanza del sistema de escritura, dejando de lado dimensiones esenciales del proceso de alfabetización como el desarrollo del lenguaje oral. En este sentido, es necesario señalar que la enseñanza del sistema de escritura es necesaria pero no suficiente. Existe evidencia de que con una intervención temprana, sistemática e intensiva los niños pueden dominarlo en pocos meses (Lacunza y Borzone, en prensa). Pero si no se atiende a las habilidades de lenguaje oral desde temprana edad no se avanzará en el desarrollo de la comprensión y producción de textos escritos.

Es posible entender el énfasis que los materiales ponen en el sistema de escritura teniendo en cuenta que, en nuestro país, durante varias décadas dejó de enseñarse,

debido al predominio del enfoque del lenguaje integral (Lacunza, 2017). Sin duda, el hecho de que se vuelvan a incorporar estos contenidos muestra un cambio significativo en los modelos de enseñanza vigentes. Pero si este cambio no es acompañado por una modificación en la enseñanza de los procesos de comprensión y producción de textos escritos que caracterizan a la escritura como instrumento de aprendizaje y de interacción con el mundo, el avance realizado al incorporar una perspectiva cognitiva es sólo parcial.

Asimismo, si los programas dirigidos a promover la alfabetización inicial no atienden al desarrollo integral y no proponen una intervención temprana e

intensiva, en línea con los postulados de la Respuesta a la Intervención y los programas más actuales, la enseñanza continuará dando lugar a una brecha en el aprendizaje de los niños que se agudizará, según muestra el efecto Mateo: los niños de sectores desfavorecidos tendrán cada vez mayores dificultades para avanzar y permanecer en el sistema educativo (Walberg y Tsai, 1983). Precisamente, el programa *Queremos aprender* y el material *Yo aprendo a leer y escribir. Un tutor me enseña* han sido elaborados con el objeto de evitar que se genere esa brecha, que pone en riesgo la posibilidad de que todos los niños tengan en el futuro una vida digna.

Referencias bibliográficas

- Adams, M. J. (1990) Beginning to Read: Thinking and Learning about Print. Cambridge, MIT Press. *Blumenfeld Education Newsletter*, marzo de 1989. *Blumenfeld Education Newsletter*, febrero de 1992.
- Amado, B. y Borzone, A. M. (2007). *El libro de Zulma. Libro de lectura para segundo grado*. Centro de Investigaciones Lingüísticas, Universidad Nacional de Córdoba. Fundación Arcor – Save the Children: ETIS-AECI.
- Amado, B. & Borzone, A.M (2011). La comprensión de textos expositivos: Relevancia del conocimiento previo en niños de distintos entornos socioculturales, *Interdisciplinaria* 28 (2), 261-277.
- Anthony, J.L. y Lonigan, C.J. (2004). The Nature of Phonological Awareness: Converging Evidence from Four Studies of Preschool and Early Grade School Children. *Journal of Educational Psychology* 96 (1), 43-55.
- Bara, F. y Morin, M.F. (2013). Does the Handwriting Style Learned in First Grade Determine the Style Used in the Fourth and Fifth Grades and Influence Handwriting Speed and Quality? A Comparison Between French and Quebec Children. *Psychology in Schools*, 50 (6), 2013.
- Berninger, V. & Corina, D. (1998). Making cognitive neuroscience educationally relevant: creating bidirectional collaborations between educational psychology and cognitive neuroscience. *Educational Psychology Review*, 10 (3), 343-354.
- Berninger, V. y Swanson, L. (1994). Modifying Hayes and Flower's Model of Skilled writing to

- explain beginning and developing writing. *Advances in cognition and educational practise*. 2, 57-81.
- Bernstein, B. (1964). Aspects of language and learning in the genesis of the social process. En Del Hymes (ed.), *Language in Culture and Society*. Nueva York: Harper and Row.
- Bertin, P., Aguilar, F., Zavalía, C. y Zavalía, M. (2016). *Aprendo leyendo* (cuadernillos 1, 2, 3, 4, 5 y 6). Buenos Aires: Intelectia.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Walters Kluwer.
- Borzone, A.M. (2005). La resolución de anáforas en niños: incidencia de la explicitud y de la distancia. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 22 (2), 155-182.
- Borzone, A.M. y De Mier, V. (2017). *Klofky y sus amigos exploran el mundo (1 y 2)*. Buenos Aires: Akadia.
- Borzone, A.M., Marder, S. y Sánchez, D.M. (2015). *Leamos juntos*. Buenos Aires: Paidós.
- Borzone de Manrique, A. M. (1997). Los procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la lectura y la escritura: Diferencias socioculturales. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Borzone de Manrique, A.M. & Marro, M. (1990). *Lectura y escritura: Nuevas propuestas desde la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Bradley, L. y Bryant, P. (1983), Categorizing sounds and learning to read - a causal connection. *Nature*. 301, 419-421.
- Bronckart, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*, Madrid: Infancia y aprendizaje.
- Cain, K., Oakhill, J. y Elbro, C. (2003). The Ability to Learn New Word Meanings from Context by School-age Children with and without Language Comprehension Difficulties. *Journal of Child Language*, 30: 681-694.
- Carroll, J.B. (1993). *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-analytic Studies*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Chafe, W. (1985). Differences between speaking and writing. En D. Olson, N. Torrance, y Hildyard (eds.), *Literacy, language and learning*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Chall, J. (1967). *Learning to Read: The Great Debate*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Chaney, C. (1991). Language Development, Meta linguistic Skills and Emergent Literacy in Three-year-old Children. Recuperado de: <https://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED333988>
- Dalla Fontana, E., Dossi, V., Martingaste, C. (2017). *Sonidos y letras marchando*. Buenos Aires, Akadia.
- Daneman, M. (1988). Word Knowledge and Reading Skill. En M. Daneman, G., G. MacKinnon y T.G. Waller (eds.), *Reading Research: Advances in Theory and Practice* (vol. 6, pp. 145-175). San Diego, CA: Academic Press.
- Dehaene, S. (2015). *El cerebro lector*.

- Buenos Aires: Siglo XXI.
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annu. Rev. Psychol.* 64, 135-68. doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143750
- Diamond, A. y Lee, K. (2011). Interventions Shown to Aid Executive Functions Development in Children Four to Twelve Years Old. *Science*, 333, 959-964.
- Diuk, B. (2013). *Propuesta Dale! Derecho a Aprender a Leer y a Escribir*. Recuperado de: <http://propuestadale.com/programa.html>
- Diuk, B., Borzone, A.M. y Ledesma, R. (2010). Conocimiento de vocabulario, representaciones fonológicas y sensibilidad en niños pequeños de distinto sector social de procedencia. *SUMMA* 7(1), 33-50.
- Ehri, L.C. (2005). Learning to read words: Theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading* 9 (2), 167-188.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A. & Willows, D. M. (2001). Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 71 (3), 393-447.
- Elkonin, D. B. (1970). U.R.S.S. En J. Downing (ed.), *Comparative Reading*, Nueva York: Macmillan.
- Ferreiro, E. (coord.) (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización Teoría y Práctica*. México: Siglo XXI.
- Fowler, A. (1991). How Early Phonological Development Might Set the Stage for Phoneme Awareness. *Phonological Processes in Literacy*, 91-117.
- Fuchs, D.; Mock, D.; Morgan, P. L. y Young, C. L. (2003). Responsiveness-To-Intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 157-171
- Ganimian, A. J. (2013). No logramos mejorar: Informe sobre el desempeño de Argentina en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2012. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Proyecto Educar, 2050.
- Gernsbacher, M. A., y Kaschak, M. P. (2003). *Language comprehension*. Estados Unidos: John Wiley y Sons, Ltd.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. In E. Ferreiro & M. Gómez Palacios, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Madrid: Siglo XXI.
- Gumperz, J.J. (1981). From oral to written: The transition to literacy. En M.F. Whiterman (ed.), *Variation in writing*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Hayes, C. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. Gregg y E. Steinberg. *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Herrick, V. E. (1960). Handwriting and children's writing. *Elementary English* 37, 248-258.

- INDEC Instituto Nacional de Estadística y Censos (2010) Censo 2010.
- James, K. (2017). The Importance of Handwriting Experience on the Development of the Literate Brain. *Current Directions in Psychological Science* 26 (6), 502–508.
- James, K. y Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1, 32–42.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*. 95, 163–182.
- Lacunza, M.M. (2017). Análisis crítico-reflexivo sobre la teoría de la enseñanza de la lectura y escritura que subyace en el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires. Tesis doctoral no publicada. Universidad Católica de La Plata. La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Lacunza, M.M. y Borzone, A.M. (en prensa). *Queremos aprender: experiencia piloto de intervención*.
- McGee, L. M. y Schickedanz, J. A. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher* 60 (8), 742–751.
- Metsala, J.L. y Walley, A.C. (1998). Spoken Vocabulary Growth and Segmental Restructuring of Lexical Representations: Precursors to Phonemic Awareness and Early Reading Ability. En J.L. Metsala y L.C. Ehri (eds.) *Word Recognition in Beginning Literacy* (pp. 89–120). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Miyake, A., Fridman, N.P., Emerson, M.J., Witzki, A.H., Howerte, A., Wager, T.D. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex “Frontal Lobe” Tasks: A Latend Variable Analysis. *Cogn Psychol.* 41: 49–100.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching Children to Read: An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction (NIH Publication n° 00-4769)*. Washington, D.C., U.S. Government Printing Office.
- Ojea, G. y Borzone, A. M. (2018). *Alfabetización bilingüe en quom y español* (en prensa).
- Ouellette, G.P. (2006). What’s meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), 554–566.
- Perfetti, C.A. (1994). Psycholinguistics and Reading Ability. En M.A. Gernsbacher (ed.), *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 849–894). San Diego, CA: Academic Press.
- Rayner, K., Pollatsek, A., Ashby, J. y Clifton Jr., C. (2012). *Psychology of Reading*. Nueva York: Psychology Press.
- Rodano, A. y Galdeano, P. (2017). *Hola, soy Bambú*. Buenos Aires: Santillana.
- Rosch, E., Thompson, E. y Varela, F.J., (1991). *The embodied mind. Cognitive science and human experience*. Massachusetts: MIT

- Press.
- Rotttemberg, R. y Llano, A (2017). *Pasito a paso*. Buenos Aires: Aique.
- Sánchez, M.B. (2019). *Yo aprendo a leer y escribir. Un tutor me enseña*. Tesis de especialización. Cátedra Unesco, UBA.
- Schneider, F.H., Rodríguez, S., Fernández, L. y Prego, P. (2016). *Guau*. Buenos Aires: SM.
- SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina) (2010). *Metas educativas 2021: Desafíos y oportunidades: Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*.
- Stanovich, K.E. (2000). *Progreso en la comprensión leyendo. Fundamentos científicos y nuevas Fronteras*. Nueva York: Guilford
- Stein, N.L. y Glenn, C.G., (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. En R.O. Freedle, *New Directions in Discourse Processing*. Norwood, NJ: Ablex.
- Strasser, K. y Del Río, F. (2013). The Role of Comprehension Monitoring, Theory of Mind, and Vocabulary Depth in Predicting Story Comprehension and Recall of Kindergarten Children. *Reading Research Quarterly*, 49(2),169–187.
- Sulzby, E. (1981). Kindergarteners begin to read their own composition: Beginning readers' developing knowledge about written language. Final report to the Research foundation of the National Council of Teachers of English. Evanston. Northwestern Florida.
- Sulzby, E (1986). Writing and reading: Signs of oral and written language organization in the young child. En W.H. Teale and E. Sulzby (eds.), *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Sulzby, E. (1988). Children's early reading development. En A. D. Pellegrini (ed.), *Psychological basis of early education*. Chichester: Wiley.
- Torrance, M. y Galbraith, D. (2006). The processing demands of writing. En MacArthur, C., Graham, S. y Fitzgerald, J. (Eds.) *Handbook of writing research*. Nueva York: Guilford.
- UNICEF. (2009) *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades rurales wichí y mbyá guaraní*. Argentina: EMEDE.
- Unicef. (2012). *School Readiness. A Conceptual Framework*. 1,40.
- Vellutino, F.R., Tunmer, W.E., Jaccard, J.J., Chen, R. (2007). Components of Reading Ability: Multivariate Evidence for a Convergent Skills Model of Reading Development. *Scientific Studies of Reading* 11 (1), 3-32.
- Verhoeven, L., van Leeuwe, J. y Vermeer, A. (2011). Vocabulary Growth and Reading Development across the Elementary School Years. *Scientific Studies of Reading* 15 (1), 8–25
- Walberg, H.J. y Tsai, S. 1983. Efectos de Mateo en la educación. *American Educational Research Journal* 20, 359-373

« La notion de vulnérabilité : Repères et enjeux d'une catégorie du Social - Recherche sémantique exploratoire »

The concept of vulnerability: benchmarks and issues of a category of Social - Exploratory Semantic Research »

Valérie Bertrand*

Résumé

Cette étude exploratoire vise à mesurer les transformations des représentations sociales de l'exclusion en analysant les cartes sémantiques de cette notion et de celle plus récente de vulnérabilité. Au terme de cette analyse, nous constaterons une évolution des représentations sociales faisant porter sur l'individu, et non sur le système social, tout le poids de sa fragilité.

Mots-clefs: Cartes sémantiques; dictionnaire; exclusion; représentations sociales; vulnérabilité

Abstract

In a few years, in France, political and media discourses on vulnerability have replaced discourses on exclusion. This exploratory study aims to measure the transformations of social representations of exclusion by analyzing the semantic maps of this notion and the more recent vulnerability. The semantic maps are built from thesaurus dictionary. At the end of this analysis, we will observe an evolution of social representations with the use of the notion of vulnerability, which focuses on the individual, and not on the social system, the

full weight of his fragility.

Key words: Semantic maps; dictionary; exclusion; social representations; vulnerability

La vulnérabilité : une pré-notion

En quelques décennies, la notion de vulnérabilité a remplacé, en France, dans la majorité des débats, celle d'exclusion. Thème de colloques et d'ouvrages scientifiques, enjeu politique avec la notion du *Care*, la vulnérabilité est au cœur des discours. La notion est présente dans les sciences humaines mais aussi dans les sciences dites *dures* et s'est amplement développée dans les recherches sur les risques environnementaux et notamment dans la géographie des risques. Au sens étymologique, la vulnérabilité renvoie à ce qui peut être blessé, à une certaine fragilité. Son adversaire est à chercher du côté de la sécurité. La vulnérabilité, dès lors, se déploie dans le champ de l'exposition aux risques et de l'incertitude de la réaction d'un organisme en prise avec ce risque. Pour le chercheur, la vulnérabilité pose d'abord un problème d'ordre épistémologique. Notion du langage commun, elle se dérobe à toute définition précise. Sylvia Becerra (2012) a relevé vingt-cinq définitions différentes

*Enseignant-chercheur en psychologie sociale. Lyon Catholic University (UCLY) Département de Psychologie-SHS. Centre de Recherche en Entrepreneuriat Social (CRESO)
Mail de contacto: vbertrand@univ-catholyon.fr

Fecha de Recepción: 24 de julio de 2017 Fecha de Aceptación: 8 de octubre de 2019

du terme lors d'une étude sur les risques environnementaux. En outre, la notion recouvre des catégories de population aussi diversifiées que les chômeurs en fin de droit, les mineurs en danger, les femmes occupant un travail précaire, les personnes souffrant de handicap, les jeunes non diplômés, les populations âgées démunies, les analphabètes, les personnes sans domicile fixe, les cadres victimes de burn out, les personnes ayant des problèmes de santé... Et cette liste est loin d'être exhaustive !

On le voit, regroupant en son sein une multitude de phénomènes, la description prime ici sur l'analyse. Dès lors, nous pouvons considérer la vulnérabilité comme une pré-notion au sens où l'entendait E. Durkheim (1937). Les prénotions renvoient le plus souvent à l'analogie et s'opposent à une discrimination rigoureuse des objets, des propriétés de ces objets et des relations constitués par eux et autour d'eux. Commentant E. Durkheim, P. Bourdieu (1968) définit les prénotions comme des représentations sommaires formées par et pour la pratique et qui tiennent leur évidence justement des fonctions qu'elles remplissent. Ici le danger se dessine et prend corps dans le piège de l'imposition de problématique. A. Sayad (1986, p. 80) nous dit qu'il y a « (...) imposition de problématique que le chercheur subit et dont il se fait le relais toutes les fois qu'il reprend à son compte les questions qui sont dans l'air du temps ». Cette imposition est très forte quand on étudie des populations dominées, il faut donc veiller à ne pas légitimer la notion de vulnérabilité et à prendre la distance nécessaire à l'analyse.

Cette distance peut être acquise à partir d'une réflexion sur la manière dont la vulnérabilité et les vulnérables sont pensés,

représentés et donc construits dans et par les discours. Dans ce cadre, les réalités sociales sont considérées comme des constructions, le plus souvent inconscientes, historiques et quotidiennes des acteurs individuels et sociaux. Les objets du monde ne se donnent pas immédiatement à voir. La réalité, mosaïque de représentations sur les objets qui nous entourent, n'émerge qu'au terme d'un processus de symbolisation. Et c'est par l'acte de dénomination que l'objet prend forme, qu'il devient objet d'échange et qu'il se constitue ainsi en réalité. Dans ce cadre, c'est donc moins la réalité de la vulnérabilité que les effets du travail d'énonciation à travers lesquels la réalité de la vulnérabilité est construite que nous nous proposons d'étudier. Ce travail de déconstruction nécessite de remonter aux sources du mot. Utiliser un mot plutôt qu'un autre présuppose, en effet, toute une stratégie mettant en scène un champ notionnel, une représentation ambiante de l'objet donnant une résonance particulière à ce dernier car en nommant ce qui est représenté, le discours énonce déjà le contenu de la représentation. En nous appuyant sur Cl. Hagège (1985), nous affirmons que les noms ne sont pas de pures étiquettes. En filtrant le réel, ces derniers le rendent pensable et dicible. La désignation qui octroie le nom est donc capitale puisqu'elle crée un espace, celui de la catégorie ainsi nommée, dans lequel s'élaborent et se confrontent les représentations. Afin de mieux comprendre ce que la notion de vulnérabilité et la désignation de vulnérable nous révèlent du socius, nous sommes remontés au sens des mots et avons effectué une recherche exploratoire dans un dictionnaire spécifique, le *Thésaurus Larousse*.

Le sens des mots

Les dictionnaires ne sont pas un inventaire neutre de la langue. En enregistrant un mot, ils fixent sa forme et nous renseignent sur les représentations et sur les usages d'une époque. Outre la composante dénotative, la définition du mot donnée renvoie à une dimension connotative indiquant, à l'aide d'exemples, les différents usages du terme. Ces exemples forment un ensemble d'assertions sur le monde dans lequel on retrouve les stéréotypes et les contraintes sociales d'une époque. Les connotations sont définies par M. Yaguello (1978, p.127) comme « l'ensemble des valeurs symboliques, idéologiques, l'ensemble des associations d'idées, des émotions, des appréciations, des jugements de valeur que suscitent les mots ». La composante associative est aussi un indice sur le sens d'un mot car ce sont par les renvois, analogiques ou antinomiques, que la place du mot dans le champ sémantique se dessine.

Un thésaurus se définit comme une liste organisée de descripteurs afin d'indexer une documentation relative à un domaine de connaissances. Il permet d'explorer, pour toute idée quelle qu'elle soit, l'univers des mots et des notions qui lui sont apparentées. Il révèle les liens sémantiques existant entre les mots ainsi qu'une aire de significations dans laquelle les représentations s'entrecroisent. A l'intérieur du thésaurus, chaque mot répertorié est associé, par un système de renvois, à d'autres mots révélant ainsi un maillage du sens.

Les linguistes nous ont appris que le renvoi couvre deux relations sémantiques distinctes : l'inclusion de sens (un terme générique peut inclure des notions plus

spécifiques) et le voisinage entre descripteurs (relations fonctionnelles entre différentes notions) débouchant sur des associations de mots ou d'idées. Ce sont donc dans les renvois d'orientation que se tisse le sens.

Nous suivons, ainsi, F. de Saussure (1916) qui avait souligné l'importance des rapports syntagmatiques dans le discours où les mots prononcés sont pris dans une chaîne faisant entrevoir les rapports associatifs entre les termes. Dans cette perspective, Maurice Merleau-Ponty (1960) notait que les signes ne sont pas rangés les uns à côté des autres, mais qu'ils vont les uns vers les autres en interagissant. C'est cette interaction dynamique que le thésaurus met en avant dans sa classification.

A l'intérieur du thésaurus, l'accès aux données s'organise selon deux modalités. La première modalité décline les mots selon des thématiques répertoriées et pointe vers d'autres termes. La deuxième modalité explore, à partir d'un mot répertorié alphabétiquement dans un index, l'univers des notions ou des idées qui s'y rattache. Bien sûr, quelle que soit la modalité de départ choisie et donc le cheminement du lecteur à l'intérieur des notions, la carte sémantique ainsi construite est, in fine, la même. Nous avons, pour cette recherche exploratoire, listé, pour chaque terme, les renvois répertoriés et avons poursuivi la recherche en amont de chaque terme cité afin de relever l'intégralité du champ sémantique.

La recherche a été effectuée à partir des entrées suivantes : « exclusion », « exclu », « vulnérabilité » et « vulnérable » et nous avons comparé les cartes sémantiques ainsi créées.

Depuis quelques années, en effet, la notion de vulnérabilité a remplacé peu à peu

celle, très prolifique, d'exclusion.

Cette dernière notion, apparue dans les années 90, découpait le monde de façon binaire et regroupait les catégories anciennes de la pauvreté résiduelle et les nouvelles formes d'entrée dans la précarité. La vulnérabilité est née d'une distance critique prise avec la notion d'exclusion et a été formulée par R. Castel qui a divisé le social en trois zones : zone d'intégration, zone de vulnérabilité (associant fragilité des réseaux relationnels et déficit d'insertion professionnelle) et, enfin, zone de désaffiliation alimentée par la vulnérabilité.

Nous avons donc exploré ces deux notions que sont l'exclusion et la vulnérabilité afin, d'une part, de déceler les représentations du socius que ces mots véhiculent et, d'autre part, afin de mesurer l'évolution de ces représentations puisqu'il y a eu évolution du lexique.

Carte sémantique de la notion d'exclusion

Concernant « l'exclusion », le terme se trouve dans la rubrique de « l'ordre et de la mesure ». Sans doute, l'utilisation du mot dans le langage des mathématiques (« tiers exclu » par exemple) n'est pas étranger à cette classification, néanmoins, cette problématique de l'ordre se retrouve, aussi, comme on le verra, sur le plan de l'espace social.

Le mot « exclusion » nous conduit à « éjection », « mise à l'écart, récusation, rejet », « radiation, annulation, effacement, éradication » et « rejet, mise au ban, ostracisme, exil, déracinement, peine infamante ». Ostracisme » nous renvoie à « expulsion, épuration, discrimination,

marginalisation, exil, honte ». « Rejet » nous entraîne vers « répulsion, ostracisme, éviction », « Eviction » nous renvoyant à « destitution, renvoi, licenciement, chômage ». Le mot « exclu » est associé à « non-compris (mathématiques) » et « répulsion, ostracisme ». « Répulsion » nous entraîne vers « repoussé, rejeté » et l'on croise, ici, les renvois du mot « exclusion ». Il en va de même pour « ostracisme » qui pointe vers « bannissement, exil » mais qui s'enrichit de « damné, maudit. Paria, réprouvé ; intouchable, hors-caste. Indésirable, marginal. » Le terme « marginal » se décline sous les formes suivantes : « insociabilité (médical), inadapté, révolté, asocial, farouche, sauvage, solitaire, antisocial, incivique, individualiste ».

Une première remarque d'ordre général s'impose ici : les termes « exclusion » et « exclu » renvoient d'abord à l'idée d'une action de rejet du groupe ou de la société envers un individu ou un groupe spécifique. Ce rejet prend d'ailleurs la forme d'une « répulsion » que nous trouvons en accès direct pour « exclu » et en renvoi du mot « rejet » pour « exclusion ». Le mot « répulsion » est défini par le dictionnaire Larousse comme « la force en vertu de laquelle les corps se repoussent ». Au figuré, il signifie « une vive répugnance pour ». Il renvoie, dès lors, l'exclu au champ de l'abject. L'exclusion est aussi mise en lien avec les conséquences pour la personne qui en est victime, notamment en termes de « honte », « peine infamante » ou « discrimination » mais la notion va plus loin, les termes de « radiation, annulation, effacement, éradication » nous conduisent vers l'idée de mort ou de disparition. Le terme « épuration », s'il nous renvoie, lui aussi, vers cette idée de disparition signifie

d'abord rendre pur ou plus pur en rejetant ce qui est pollué et l'on renoue, ici, avec l'abject et la répulsion. En rencontrant les termes de « réprouvé, hors-caste, intouchable, indésirable », ce nœud se précise et s'amplifie. La figure de « l'indésirable » symbolise celui qui est rejeté parce que en dehors du désir, parce que représentant cet envers du désir qu'est l'abject. C'est, en effet, par le regard et le désir de l'autre, ce désir qui nous enveloppe, que nous existons en tant qu'humain. L'exclu rejoint ici, outre l'abject, la dimension inhumaine de sa condition notamment par le renvoi au terme « sauvage ». « L'indésirable », cet exclu du désir, est à éradiquer et la notion « d'épuration » épouse ici ses contours les plus tragiques. Cet individu « exclu » devient aussi un synonyme de « marginal » et les déclinaisons des termes insistent sur la dimension pathologique (« insociabilité »), comportementale (« farouche, individualiste ») mais aussi sur l'irrespect des normes (« incivique, antisocial »).

Pour conclure, ces deux entrées que sont « l'exclusion » et « l'exclu », renvoient d'abord à une action de « rejet » ou « d'ostracisme » effectuée sur une personne qui en devient, ainsi, la victime. Néanmoins, des connotations plus ambiguës renvoient à la dimension normative d'une société et à la sanction qu'encourent ceux qui sont dans l'incapacité ou dans le refus de respecter ou de partager ces normes communes.

Nous sommes ici très proches des « outsiders » tels que H.S. Becker (1985) les a dépeints, considérés ou étiquetés comme étrangers au groupe, la déviance étant définie, dans ce cas, non pas comme la qualité de l'acte commis, mais comme la conséquence de l'application, par le groupe, de normes et

de sanctions à un « transgresseur ».

C'est donc dans le domaine du rejet social, des normes et de leurs transgressions que le champ sémantique de la notion d'exclusion se déploie.

Carte sémantique de la notion de vulnérabilité

En ce qui concerne le terme de vulnérabilité, celui-ci nous conduit vers « Fragilité, faiblesse, sensibilité ». La fragilité nous renvoie vers « altérabilité, friabilité, corruptibilité, putrescibilité, destructibilité, instabilité, labilité », « délicatesse, chétivité », « précarité, éphémérité ».

La « faiblesse » nous amène à « délicatesse, fragilité, gracilité » mais aussi à « débilité, imbécillité » et à « impuissance ». Enfin la « sensibilité » nous renvoie aux termes « émotivité, hyperémotivité, hypersensibilité, impressionnabilité, susceptibilité » mais aussi aux notions de « Romantisme, sentimentalisme, sensiblerie et sentiment ».

Le premier constat que nous pouvons faire se rapporte à la dimension individuelle de la notion. Nous sortons ici du registre du social tel que nous l'avons souligné pour la notion d'exclusion. La vulnérabilité se déploie dans le registre du sensible : La fragilité, la délicatesse mais aussi la gracilité sont mises en avant. Ces qualités, mises en exergue, nous conduisent vers le romantisme ou bien vers l'hyperémotivité et l'hypersensibilité quand elles sont à leur paroxysme. Les termes de débilité et d'imbécillité transforment d'ailleurs le sentiment exacerbé, et donc sans limite, en tare invalidant l'individu confiné dans son impuissance.

Le terme de vulnérable nous renvoie à six entrées différentes : « fragilité, faiblesse, blessure, sensibilité, danger et attaque ». Les termes associés à fragilité sont « branlant, instable, vacillant, précaire, labile, délicat et faible ». Le réseau sémantique dénonce ici l'idée d'un déséquilibre ou d'une instabilité porté par celui qui est vulnérable et renvoie en dernier lieu au thème de la faiblesse. La faiblesse est associée à « attaquable, désarmé, hors d'état de nuire, impuissant, sans défense ». « Attaquable » est, d'ailleurs, un renvoi « d'attaque », dernier terme associé à vulnérable. Ces renvois font écho à ceux du « danger » et l'on trouve les notions de « menacé, exposé, sans défense, sans protection ». Ainsi, l'image dépeinte est celle de l'individu sans défense, en danger et à l'équilibre précaire ou vacillant. Une deuxième image se superpose, néanmoins, par le renvoi « sensibilité » qui nous conduit à « ouvert, réceptif, accessible, chatouilleux, délicat, susceptible » mais aussi « fin, délicat, sensitif et douillet ». Tout un vocabulaire spécifique du corps, de la sensibilité et pourquoi pas du marivaudage !

Conclusion

En conclusion de cette recherche exploratoire, nous pouvons affirmer

que les cartes sémantiques des notions d'exclusion et de vulnérabilité s'opposent sur les représentations qu'elles formulent de l'individu ainsi désigné.

Si l'exclusion mettait en tension l'individu et le corps social dans l'incapacité de ce dernier à intégrer le premier et cela dans les rapports à la norme comme constitutifs de la scène sociale, la vulnérabilité nous présente un tout autre scénario. L'histoire d'un homme « sensible », « vacillant », à l'équilibre fragile, parfois gracile mais se transformant en un « hyperémotif », aux contours « débiles » ou « imbéciles » quand ses sentiments le dominent.

Le registre du sensible interdit ici toute réflexion sociologique ou politique sur la condition humaine et nous dépeint un homme seul, aux prises avec ses propres faiblesses. Nous posons plus haut la question des transformations des représentations, nous avons une partie de la réponse. En passant de l'exclusion à la vulnérabilité, nous sommes passés d'une question sur les modalités du lien à une question portant sur la faiblesse et la fragilité de l'individu dit vulnérable. *In fine*, la focale de notre regard s'est métamorphosée et fait porter à l'individu seul, la défaillance de nos systèmes d'intégration sociale.

Références bibliographiques

- Becerra, S. (2012). Vulnérabilité, risques et environnement : l'itinéraire chaotique d'un paradigme sociologique contemporain, *Vertigo*, Vol.12, n°1.
- Becker O. (1985). Etudes de sociologie de la déviance. Paris : Métailié.
- Bourdieu, P. et Coll., (1968). *Le métier de sociologue*. Paris : Mouton.
- Castel, R. (1995). *La métamorphose de la question sociale*. Paris : Fayard.
- Durkheim, E. (1937). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : PUF.
- Hagège, C. (1985). *L'homme de parole*.

- Contribution linguistique aux sciences humaines*. Paris : Fayard.
- Merleau-Ponty, M. (1960). *Signes*. Paris : Gallimard.
- Saussure (de), F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Sayad, A. (1986). Coûts et profits de l'immigration. Les présupposés politiques d'un débat économique, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 61.
- Yaguello, M. (1978). *Les mots et les femmes*. Paris : Payot.

Recensión bibliográfica

Víctor Ruggieri y José Luis Cuesta Gomez. Autismo; Cómo intervenir, desde la infancia a la vida adulta. Paidós: Psicología Psiquiatría Psicoterapia, 2017.

Scavone, K.*

Los compiladores de este libro son Víctor Ruggieri y José Luis Cuesta Gómez. Víctor Ruggieri es médico por la Universidad de Buenos Aires, especialista en Neurología Infantil. Actualmente, entre algunos de sus cargos, se desempeña como Asesor Médico ejecutivo del Hospital de Pediatría “J. P. Garrahan”, también fue Fundador y expresidente de la Asociación Argentina de Profesionales del Espectro Autista (AAPEA) y es Codirector del Diplomado Internacional en Intervención en Autismo que se dicta desde hace 3 años en la Universidad de Belgrano de Argentina y la Universidad de Burgos de España. José Luis Cuesta Gómez es doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Burgos, y se desempeña como profesor de la Facultad de Educación de la misma, es Director de la Cátedra Miradas por el Autismo y también es Codirector del Diplomado Internacional en Intervención en Autismo.

En este contexto, elaboran el libro “*Autismo. Cómo intervenir, desde la infancia a la vida adulta*” con el propósito

de brindarle al lector un abanico amplio de temas en los que se puede ayudar a las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA); el momento del diagnóstico, el entorno educativo, el entorno laboral, la vida social, la sexualidad, el ocio, entre otros. El libro está organizado en dieciocho capítulos en los que se presentan revisiones bibliográficas o reportes originales de investigaciones, como también experiencias de programas y herramientas de intervención que están siendo aplicadas en personas con TEA. Cada uno de ellos fue desarrollado por diferentes autores expertos en las áreas de Psicología, Sociología, Ciencias de la Educación, Pedagogía o Psicopedagogía, Neurología y Genética .

En la introducción, el Dr. Ruggieri y el Dr. Cuesta Gómez hacen un recorrido desde el Siglo XIX autores pioneros en el autismo, como Kanner y Asperger, y sus inicios en el descubrimiento de este trastorno. Se hace una descripción de cómo evolucionó el concepto de autismo desde ese entonces hasta la actualidad, en la que se ha dejado de

*Lic. en Psicología. Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía.

Correo electrónico: kevin.scavone@hotmail.com

Fecha de Recepción: 24 de junio de 2019 Fecha de Aceptación: 5 de julio de 2019

lado el falso y estigmatizante paradigma del autismo como una enfermedad causada por la falta de apego materno. Así, gracias a los avances de la ciencia, el TEA es considerado una Trastorno del Neurodesarrollo en la que intervienen diferentes componentes genéticos y ambientales.

En el primer capítulo, Carmen Márquez, coordinadora de la Asociación Española de Profesionales del Autismo (AETAPI), relata en qué consiste este organismo, por quienes está compuesto y qué propone. AETAPI marca la importancia de una atención temprana en estos casos para obtener una mejor calidad de vida. El capítulo está dirigido a las familias. Propone una serie de pautas para que éstas puedan identificar la calidad del servicio de atención temprana desde el momento de la sospecha del diagnóstico de TEA.

En el capítulo siguiente, la psicóloga María Victoria Ruggieri narra un caso que llega a su consultorio. Los padres de Marcos, un niño de dos años, identifican conductas no esperables en su hijo, al comentarle esta situación a su pediatra, este les dice que con el tiempo esto iba a desaparecer, y estas conductas no desaparecen. Los padres realizan consultas diversas hasta llegar al consultorio de la autora. La Lic. Ruggieri informa a los padres sobre cómo debería ser el trabajo con su hijo en cada área afectada. A partir de este caso, se desarrolla un análisis sobre la importancia que tienen los padres como factor fundamental en el proceso de mejoramiento de un niño con TEA.

Llegando al capítulo 3, Mauricio Martínez, psicólogo especializado en psicología cognitiva y aprendizaje, asegura que la intervención psicoeducativa es la mejor intervención para mejorar la calidad

de vida de los niños con TEA, entendiendo a esta como una intervención que enseña habilidades y desarrolla y promueve las funciones psicológicas. Se plantean objetivos en las distintas áreas a intervenir (intersubjetividad primaria, intersubjetividad secundaria, lenguaje, juego e imitación) en niños de hasta tres años. De igual forma, se describe el concepto teórico de cada área aplicada a TEA, mencionando una lista de técnicas que podrían ser implementadas en función de los objetivos. Se hace hincapié en que estas técnicas deben estar ajustadas a las características que cada niño presenta hasta el momento.

El capítulo 4 y el capítulo 5 ofrecen una mirada de los niños con TEA en el entorno educativo. En el capítulo cuarto, por un lado, la psicóloga Cynthia Inés D'Agostino, especializada en el área de psicopatología clínica, aborda el tema de la inserción de los niños con TEA en el jardín de infantes. Menciona, como actor fundamental, a la escuela, quien actuaría como facilitador para su inclusión, en algunos casos, o más bien como un obstáculo, en algunos otros. En esta línea, la autora refiere estrategias y apoyos a tener en cuenta para la inclusión, señalando la importancia de la trilogía funcional como modalidad de abordaje para trabajar en la escuela; qué hacemos, por qué y para qué. Por otro lado, en el capítulo quinto, Remírez de Ganuza López y Martínez Ramos, ambas logopedas que trabajan en la Asociación Autismo Burgos de España, ilustran varios ejemplos que ocurren en el día a día en las escuelas con el fin de describir estrategias que favorecen la comunicación de niños y jóvenes con TEA y aumentan su participación en la vida de la escuela. Para ello, se aborda el capítulo desde la mirada de estos

niños; cómo perciben y cómo ofrecen una respuesta. El error en la interpretación de la conducta de un niño con TEA provoca en el interlocutor una actitud negativa, defensiva, hacia este niño. Uno de los propósitos de este capítulo es explicarle al lector, sobre todo a los maestros y profesionales que están en continua interacción con los niños, a través de un abordaje teórico, que aquellas conductas que se consideran como “desadaptativas” representan una función en las personas con TEA, y que entendiendo esta función, se pueden reducir problemáticas, fomentar la participación y la inclusión del niño en el aula, con sus pares, y en la escuela en general.

En el capítulo 6, el Dr. Sánchez Fuentes, la Lic. Orozco Gómez y la maestra María Martínez, especialistas en educación, brindan información sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la importancia que tienen en las personas con TEA. Inmersos en la era de la información y gracias al avance de la tecnología, salen a la luz distintos programas y aplicaciones que pueden ser utilizados en personas con TEA, guiados por sus padres, maestros o profesionales que trabajen con ellos, tanto en computadoras como en dispositivos móviles. Las TIC pretenden mejorar la calidad de vida de estas personas. Estos autores, plantean que las TIC deben ser utilizadas como una herramienta para, y no como un fin. Describen una serie de páginas web y aplicaciones para estimular las áreas que se ven afectadas en el espectro autista (comunicación, expresión de emociones, etc.), destacando una página web como principal referente, *ARASAAC* (arasaac.org). A su vez, enumeran ciertas pautas a tener en cuenta a la hora de usar las

TIC, concluyendo que un mal uso de estas puede ocasionar problemas en la persona con TEA.

La terapeuta ocupacional (TO) Estefanía Hurrell, detalla al principio del capítulo 7, el rol que ocupan los TO en el tratamiento de una persona con TEA. Toda conducta de un TEA debe ser entendida en su contexto; esto permite entender de donde provienen las reacciones, si es una reacción evitativa, de descarga, o de otro tipo. Es por esto que tanto los padres como los terapeutas ocupacionales u otras personas que trabajen en el área de TEA, deben focalizarse en identificar la causa de la conducta y no eliminarla, elaborando estrategias de intervenciones. La autora, a lo largo del capítulo, describe los distintos tipos de hiper- o hiposensibilidad ocasionada por las experiencias sensoriales perceptivas de las personas con autismo, ilustrándolas con ejemplos de la vida cotidiana.

En el capítulo 8, Merino Martínez, psicóloga con doctorado en Ciencias de la Educación en España, describe las posibilidades que una persona con TEA tiene de realizar estudios superiores. La realidad muestra que hay alumnos con TEA graduados en distintas ciencias, lo que rectifica que la educación superior no es un objetivo imposible de lograr para estas personas. A lo largo del capítulo, la autora hace un recorrido de cómo es el proceso de ingreso de estas personas a la universidad, mencionando las dificultades que estos encontrarían durante su período universitario, como son la falta de apoyo, expectativas poco realistas, dificultades en el entorno social y físico, entre otras. Merino Martínez destaca un proyecto utilizado para favorecer a las personas con autismo

a acceder a la educación superior llamado *Autism and Uni*, financiado por la Unión Europea.

Mansilla González, Jiménez Ruiz y Cuesta Gómez, profesionales que trabajan en la Asociación Autismo Burgos, explican en el capítulo 9 el uso de un itinerario de inserción laboral para personas con TEA. El itinerario consiste en un proceso metodológico con el fin de favorecer la inclusión de estas personas en el trabajo. Los autores muestran distintas herramientas que podrían ser utilizadas por aquellos que trabajen con las personas con autismo en el área laboral, herramientas que, en líneas generales, evalúan las características, capacidades e intereses de las personas con TEA en función de que pueda ocupar y desarrollarse en un puesto de trabajo con las menores dificultades posibles. Por último, se describe un plan de seguimiento que permite tener un registro del grado de cumplimiento de factores fundamentales como la puntualidad, la asistencia semanal al trabajo, las tareas realizadas, la relación con los compañeros y los supervisores, la aceptación de las consignas o de las correcciones, entre otros.

La Doctora en Psicología, Presidenta de la Fundación TEA y miembro fundador de la Asociación Argentina de Profesionales del Espectro Autista (AAPEA), Luisa Manzone, habla en el capítulo 10 sobre la sexualidad en las personas con TEA, temática sobre la cual la autora refiere la existencia de escasa información. Debido a ello, su enfoque va a estar puesto en la educación sexual en estas personas. Las dificultades en las habilidades sociales que caracteriza al TEA suelen asociarse con la preferencia de aislarse, estar solos, pero

distintos antecedentes demuestran que esto no es así, sino que existe una intención de las personas con TEA a sociabilizar y establecer relaciones afectivas, pero la dificultad en el área social obstaculiza, en ocasiones por completo, la posibilidad del armado de vínculos afectivos. En este contexto es que la autora desarrolla en este capítulo una serie de estrategias para favorecer la sexualidad en personas con TEA, donde padres y profesionales juegan un rol fundamental en la enseñanza de distintos factores que hacen a la educación sexual.

En el capítulo 11, el ya mencionado Cuesta Gómez y tres profesionales con distintos cargos pertenecientes a la Confederación Autismo España, Vidriales Fernández, Plasa Sanz y Hernández Layna, cuestionan la poca participación que tienen las personas con TEA en la toma de decisiones de su vida, señalando su importancia. En esta línea, estos autores plantean la necesidad de conocer los deseos e intereses de las personas con TEA bajo sistemas de apoyo basados en la evidencia. Esto no sólo mejoraría la calidad de vida y bienestar de las personas con TEA sino que también implicaría un cambio de paradigma en la sociedad en cuanto al concepto que se tiene sobre TEA, favoreciendo la inclusión. Con el fin de llevar estos conceptos a la práctica, se menciona en el capítulo un proyecto iniciado por Autismo España en el año 2011 en pos de beneficiar la calidad de vida de las personas con TEA, llamado *"Iniciativas orientadas a promover la calidad de vida de las personas con trastornos del espectro autista"*. El propósito de este proyecto era avanzar en la promoción de la calidad de los servicios y apoyos que las organizaciones facilitan a

las personas con TEA. Para ello, uno de sus objetivos consistía en implicar a las personas con TEA en sus propios procesos de consulta, y de esta manera poder conocer los puntos fuertes y débiles del colectivo y de cada persona con TEA que participaba. Esto surge de la necesidad de promover indicadores que demuestren el impacto positivo que tienen los sistemas de apoyo de las organizaciones en la calidad de vida de las personas con TEA.

En el capítulo 12, Ruiz Camarero y Hortigüela Terrel, quienes trabajan en servicios de viviendas que ofrece la Asociación Autismo Burgos, dan una mirada acerca del papel que juega el ocio y el tiempo libre en las personas adultas con TEA. Disfrutar el ocio genera en los adultos con TEA un impacto positivo en las distintas dimensiones que conforman la calidad de vida; bienestar emocional, material, físico, relaciones interpersonales, inclusión social, entre otras. A pesar de esto, las limitaciones en la comunicación de gustos y preferencias de las personas con espectro autista podrían representar un obstáculo en el área del ocio. Para esto, los autores detallan un listado de características que un programa de ocio debería tener. Para ejemplificar esto en la vida cotidiana, se apoyan en el programa de viviendas correspondiente a Asociación Autismo Burgos, "El Olivo", un lugar de residencia de personas con TEA y discapacidad intelectual asociada, describiendo detalladamente cómo funciona, las actividades que allí se realizan, los profesionales que la componen, etc.

En el capítulo 13, el Dr. Ruggieri ofrece una mirada acerca del uso de los psicofármacos en personas con TEA. Enumera una lista de medicamentos cuyo fin está orientado hacia la mejora de conductas

indeseables y no a la cura de los síntomas nucleares. Esto se debe a que hasta el momento la ciencia no descubrió el déficit bioquímico que produce el autismo, por lo cual no existe droga que cure. El autor concluye en que las investigaciones existentes hasta el momento sobre el tratamiento psicofarmacológico son escasas, destacando el uso de la risperidona y el aripiprazol contra conductas de hiperactividad, impulsividad, inatención, estereotipias, aislamiento, conductas repetitivas y lenguaje inadecuado, entre otros. Tanto la risperidona y el aripiprazol fueron aceptados por la Food and Drug Administration (FDA) para el uso en personas con TEA.

Ruggieri hace referencia en el capítulo 14 a las terapias alternativas (TA) utilizadas en personas con TEA. Sostiene que este tipo de terapias no tiene una base científica, y que llegan a padres o cuidadores por medio de la divulgación, ya sea en Internet o de amigos o familiares. Algunas de ellas consisten en dietas, vitaminas, uso de cannabis, antibióticos, masajeterapia, yoga, entre otras. Dentro de la medicina alternativa en personas con TEA existen incluso casos que culminan en muerte, como aquel caso de una inyección intravenosa de un quelante. Por esto es que a modo de conclusión el autor recomienda el uso de métodos basados en la evidencia científica, desconfiando de aquellos que prometen "cura" o soluciones rápidas.

Complementando con lo descripto en el capítulo 13, la Dra. Claudia Arberas, médica especialista en genética, jefe de la Sección de Genética Médica del hospital de niños "Dr. R. Gutiérrez", informa avances en los tratamientos de los TEA y de condiciones genéticas asociadas a TEA como son el síndrome de X frágil, de

Angelman, de Rett, sobre los cuales realiza a lo largo del capítulo una descripción teórica abundante. La autora refiere que esto se debe en gran parte al avance que ha tenido, y sigue teniendo, la ciencia en estos años, y su interés exponencial en esta temática.

La psicóloga Schillaci Marino, coordinadora de talleres para padres de personas adultas con TEA en Argentina, junto al Lic. Martínez, describen en el capítulo 16 la implementación de un taller de apoyo a padres de personas adultas con TEA. En primer lugar, los autores fundamentan teóricamente los pilares sobre los cuales se basa el taller, y luego explican la metodología del taller, en cuanto a la cantidad de encuentros, la frecuencia y duración del taller y las actividades a realizar. Dentro de estas actividades se encuentran, por ejemplo, la presentación por parte de los profesionales de conceptos como calidad de vida, afrontamiento, autodeterminación, y redes de apoyo social, con el fin de establecer objetivos afines a la tarea asignada en cada encuentro.

En el capítulo 17, Remírez de Ganuza López y Fátima Martínez González, profesional a cargo del Servicio de ocio y Tiempo Libre de la Asociación Autismo Burgos (AAB), hacen foco en el voluntariado como una herramienta que enriquece el apoyo a las personas con TEA. Los autores refieren que es muy valiosa esta ayuda desinteresada, ya que le permite a la persona con TEA poder relacionarse con alguien, un proceso que se

les dificulta hacer por iniciativa propia. Se presenta el programa “Voluntario Amigo”, un proyecto iniciado por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, para brindarles a los alumnos la oportunidad de conocer personas con TEA. Esta presentación va desde su origen, es decir, como surgió hasta los objetivos, el desarrollo del programa, los tipos de actividades que realizan.

Llegando al final de este libro, en el capítulo 18 y último, el director y fundador de la Fundación AMASPERGER en Chile Leonardo Farfán, ilustra una experiencia en la cual fue solicitado para realizar una presentación sobre Asperger. Su idea, la cual desarrolla a lo largo del capítulo, fue vincular esta temática con el personaje del cuento *El principito*, comparando las acciones de éste con una persona con Asperger.

A modo de conclusión, “*Autismo: Cómo intervenir, desde la infancia a la vida adulta*”, se trata de una obra de alto nivel académico, que invita a reflexionar sobre aquellos mitos o creencias acerca de las personas con TEA; con un formato de fácil lectura y comprensión que provee herramientas a todas aquellas personas que trabajen con personas con TEA, como padres, familiares o profesionales de la salud, con el fin de ofrecer y diseñar planes de intervención para una mejor calidad de vida, tanto desde las primeras etapas del diagnóstico hasta la vida adulta.

Recensión bibliográfica

Vrselja, Z., Daniele, S., Silbereis, J., Talpo, F., Morozov, Y., Sousa, A. et al. (2019). Restoration of brain circulation and cellular functions hours post-mortem. Nature, 568, 336-343. Doi: 10.1038/s41586-019-1099-1

Kobiec, T.*

En abril del presente año, se publicó un artículo en la revista *Nature* en el cual un grupo de científicos de la Universidad de Yale (Connecticut, Estados Unidos), especialistas en investigación del desarrollo y evolución cerebral, miembros de la iniciativa BRAIN (proyecto para mejorar la comprensión del cerebro humano), dirigido por el neurólogo Nenad Sestan, describen la creación de un sistema artificial para poder mantener celularmente activos cerebros de cerdos horas después de su muerte. Este estudio había salido a la luz el año anterior, en una reunión del Instituto Nacional de Salud (NIH), en la cual ya se había puesto en discusión el hecho de que la muerte celular en el cerebro es sumamente rápida e irreversible al ser este privado de oxígeno.

Las observaciones que pusieron en duda la inevitabilidad de la muerte celular luego del cese de la perfusión cerebral fueron, entre otras, que las mitocondrias continúan funcionales hasta diez horas después de la muerte en el tejido cortical del cerebro humano y que en seres humanos con hipotermia se

ha visto una recuperación neurológica total luego de una asistolia prolongada, así como también trombectomías realizadas hasta 16 horas luego de un accidente isquémico han resultado eficaces. Estos datos llevaron a los científicos de Yale a considerar que el inicio y la duración de la muerte celular después de la anoxia o la isquemia pueden abarcar un intervalo temporal más largo del que se apreciaba hasta ese entonces, lo que permitiría una intervención multifacética que podría detener la progresión de programas celulares dañinos iniciados por el insulto global. En este sentido, se planteó la hipótesis de que, bajo condiciones apropiadas, ciertas funciones moleculares y celulares en el cerebro de los grandes mamíferos podrían retener al menos una capacidad parcial de restauración después de un intervalo post mortem prolongado.

Con el fin de probar esta hipótesis, se procedió a la creación de un circuito de perfusión cerebral (llamado BrainEX) que bombea rítmicamente (para así imitar las pulsaciones) una solución sintética de

*Licenciada en Psicología. Universidad Católica Argentina (UCA). Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía (CIPP) ; Universidad de Buenos Aires. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Instituto de Investigaciones Cardiológicas.

Correo electrónico: tamara.kobiec@gmail.com

Fecha de Recepción: 15 de septiembre de 2019 Fecha de Aceptación: 6 de octubre de 2019

hemoglobina, que transporta oxígeno y fármacos (simulando el flujo sanguíneo) con el objetivo de retardar o revertir la muerte neuronal en el cerebro. Este equipo fue conectado a cerebros extraídos de cerdos de seis a ocho meses de edad, sacrificados por la industria alimentaria, que habían sido decapitados cuatro horas antes. Los cerebros, fuera del cráneo, fueron sometidos a seis horas de la mencionada perfusión artificial, en condiciones normotérmicas *ex vivo* (37°C), comparándose los efectos logrados a través de este dispositivo con otros tres grupos experimentales: cerebros perfundidos con perfusión control; cerebros controles no perfundidos, mantenidos en el cráneo a temperatura ambiente durante 10 hs. post mortem y cerebros controles con un intervalo de una hora post mortem.

Los resultados obtenidos se refieren a la microcirculación y funcionalidad vascular dilatatoria, la preservación de la integridad tisular, la viabilidad neuronal y mielinización axonal, la estructura glial y la funcionalidad inflamatoria, la organización sináptica y actividad neuronal, y el metabolismo cerebral global. Sintetizando, se puede afirmar que en los órganos perfundidos con la solución creada para tal fin se produjo una reducción de la muerte celular, restauración de la estructura de los vasos sanguíneos y preservación de las funciones circulatorias, conservación de la arquitectura anatómica y celular, respuestas inflamatorias gliales y restablecimiento de actividad sináptica, con signos de un metabolismo cerebral activo del oxígeno y la glucosa. Estos hallazgos indican que la muerte celular en el cerebro se produce en una ventana de tiempo más prolongada de lo creído hasta la actualidad, de modo gradual y

no en cuestión de segundos o minutos, y que algunos de estos procesos pueden retardarse e incluso revertirse. Todo parece sugerir que se ha estado subestimando la capacidad de restauración cerebral que poseen los grandes mamíferos.

Ahora bien, como resaltan los mismos investigadores, esto no significa que se haya logrado volver a la vida a los cerebros porcinos, ya que no ha habido evidencia de actividad eléctrica global asociada con la percepción o la conciencia. En los electroencefalogramas no se aprecian ondas cerebrales, por lo que el cerebro se encuentra celularmente activo, pero no vivo, sino clínicamente muerto ya que no hay indicios de recuperación de las funciones vitales. Es importante distinguir entre la reanimación de la actividad neurofisiológica y la recuperación de las funciones cerebrales integradas (es decir, la recuperación neurológica). La restauración observada de los procesos moleculares y celulares después de 4 horas de anoxia global o isquemia no debe extrapolarse para indicar el resurgimiento de la función cerebral normal. En ningún momento se observó el tipo de actividad eléctrica global organizada asociada con la conciencia, la percepción u otras funciones cerebrales de orden superior.

Los científicos ignoran si se han restaurado por completo las moléculas cerebrales, ya que sólo se sabe que responden de manera apropiada, y tampoco ha sido el objetivo de sus experimentos conseguir una suerte de “resurrección” de los cerebros, sino sólo hallar signos de actividad cerebral horas después de la muerte. De hecho, se había firmado un protocolo que establecía que, en caso de que se produjese una actividad eléctrica global organizada en el cerebro,

se le aplicarían anestésicos y se bajaría la temperatura hasta detener estas pulsaciones, finalizando de esta manera el experimento, ya que no sería ético avanzar en este terreno sin criterios claros, puesto que este es un sendero hasta hoy inexplorado, para continuar en el cual es necesario el consenso científico y ético de la comunidad de expertos.

Si bien el experimento se encuentra en el área de la investigación básica, podría, en un futuro, contribuir al tratamiento de enfermedades con base neurológica ya que permitiría investigar el cerebro de los grandes mamíferos en tres dimensiones, pudiendo estudiarse las interacciones celulares complejas y su conectividad, lo que supone un gran avance, posibilitando así encontrar formas de rescatar funciones cerebrales en pacientes con apoplejías, demencias o que hayan sufrido episodios de hipoxia, entre otros, así como también evaluar la eficacia de nuevas terapias neuroprotectoras.

En el estadio actual de la investigación no se puede afirmar que el mecanismo de perfusión utilizado se pueda aplicar en seres humanos. En efecto, la solución perfundida carece de numerosos componentes que se encuentran en la sangre humana de forma natural. A lo que se aspira es a mejorar la comprensión y el tratamiento de los trastornos relacionados con el cerebro y poder estudiar de un modo más completo el cerebro humano post mortem. En la actualidad, los investigadores se encuentran buscando ampliar el período de tiempo durante el cual ciertas funciones cerebrales en los cerdos se encuentran activas después de la muerte, a través de perfusiones más prolongadas, que permitan luego

aplicaciones más amplias de este dispositivo.

De todas maneras, puede que en un futuro este tipo de perfusiones puedan también realizarse en cerebros humanos, y la experimentación en animales con seguridad continuará, por lo que se necesitan pautas éticas claras para este nuevo campo de la investigación, que plantea desafíos tales como la reconsideración de qué es lo que hace que un animal u hombre esté vivo o muerto y en definitiva una redefinición de qué es la vida y qué es la muerte.

También, en caso de que estas investigaciones prosigan dando frutos, habría que interrogarse acerca de cómo detectar en qué momento comienza a haber conciencia y por cuánto tiempo se les debería permitir funcionar a estos sistemas de perfusión artificial. Otro debate que se podría plantear se refiere a que las personas con muerte cerebral son una gran fuente de órganos para trasplantes, pero, si este estado se considera reversible, qué acontecerá con la donación de órganos, en qué casos podría llegar a ser válido. Asimismo se encuentra el desafío relativo a que, como utilizar este dispositivo de perfusión es muy difícil de lograr con el cerebro dentro del cráneo, a futuro podrían restaurarse cerebros con conciencia pero sin cuerpo y por lo tanto sin estimulación sensorial del entorno, y surge la pregunta de qué clase de conciencia sería y qué sucedería, por ejemplo, con la afectividad, la personalidad, entre otras numerosas cuestiones para las cuales hay actualmente una ausencia tanto de reflexiones teóricas como directivas éticas y legales, ya que es un camino que, aunque prometedor, recién se está comenzando a transitar.

REVISTA DE PSICOLOGÍA

NORMAS PARA EL ENVÍO Y CRITERIOS DE ACEPTACIÓN DE TRABAJOS

1. Los artículos presentados deberán ser inéditos y no encontrarse en proceso de evaluación en otra revista.
2. Formato:
Debe ajustarse a la normativa APA (American Psychological Association 2010). Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association. México: Manual Moderno.
Esto incluye: Papel: tamaño A4 (210 x 297 mm) con una extensión no superior a 35 páginas (incluidas las referencias, figuras y tablas) a doble espacio, impreso por una sola cara con márgenes de 2,5 cm y numeración en la parte superior derecha con la correspondiente cornisa. Tipografía: No se deberán justificar los márgenes ni cortar palabras. Se requerirá el tipo de letra denominado Courier New en tamaño número 12. Referencias y notas: las notas deben ser las menos posibles e ir a pie de página, las referencias (no bibliografía), en formato APA, irán al final de trabajo.
A fin de facilitar la evaluación a ciegas, se solicita el envío de por separado de la portada (con el título del trabajo, el nombre completo del/los autor/es, su afiliación institucional—no más de 2 instituciones—, dirección de correo, teléfono y dirección electrónica) y el cuerpo de artículo (sin datos del autor).
3. Los trabajos podrán presentarse en idioma inglés o castellano y deben incluir un resumen que no exceda las 250 palabras si es un trabajo experimental y 120 si es teórico. Independientemente del idioma elegido para el escrito, deben incluirse las palabras clave en español e inglés.
4. Envío y recepción de las propuestas los trabajos podrán ser enviados vía electrónica: dos archivos (en formato .doc), uno con la portada y otro con el cuerpo del artículo a: revistapsicologia@uca.edu.ar

La recepción de las propuestas se confirmará en forma inmediata y en un plazo máximo de 60 días se contestará acerca de su evaluación. La misma consta de dos partes: una primera relativa al ajuste de la propuesta al formato requerido y, una segunda, la evaluación propiamente dicha, efectuada a ciegas. Cada trabajo es enviado a dos pares evaluadores. De existir disparidad de criterios se enviará a un tercero. La decisión final recae sobre el Comité Editor. Los trabajos podrán ser aceptados, aceptados con modificaciones o no

aceptados. Los manuscritos no serán devueltos a los autores.

5. **Publicación y derechos de autor:**

El autor principal recibirá un ejemplar de la revista en la que se edita el trabajo. En caso de haber más de un autor al resto no se les enviará el ejemplar.

Al aceptar un trabajo para su publicación los derechos de impresión y de reproducción pertenecen a esta Revista, que no rechazará pedidos de los autores para obtener el permiso de reproducción de sus contribuciones.

Los trabajos deben ajustarse a los criterios generales de ética tanto se trate en la experimentación de laboratorio y/o de campo, como de sus contenidos e implicaciones en el campo de la deontología. La Revista no acepta responsabilidad alguna sobre el contenido de los trabajos publicados, opiniones o proposiciones expresadas por los autores.

Criterios de evaluación

- 1) Cumplimiento de las normas de publicación y estilo de APA.
- 2) Adecuación o pertinencia de la temática.
- 3) Relevancia y/o enfoque de originalidad.
- 4) Actualización en las referencias bibliográficas.
- 5) Vinculación de los antecedentes más relevantes al tema tratado.
- 6) Rigurosidad científica en el desarrollo del artículo.

Tipos de artículos aceptados por la Revista:

- Artículos empíricos o teóricos (estructurados según normas APA).
- Reseñas o recensiones bibliográficas.

Estructura para las reseñas o recensiones bibliográficas:

Portadilla:

1. Título del libro completo
2. Editorial, lugar y fecha de edición.
3. Indicar si hay traducciones y a qué idiomas (consignar nombre del traductor en ese caso).
4. Cantidad de páginas.
5. Nombre del autor de la reseña y filiación institucional.

Cuerpo: No debe pasar de 5.000 palabras. El objetivo es presentar una visión global de la estructura del libro, su organización, señalando la temática central, las conclusiones a las que arriba. El recurso de amplificar con otros autores que tratan el mismo tema enriquece el trabajo (en este caso incluir la referencia pertinente).

REVISTA DE PSICOLOGÍA

NORMS OF PUBLICATION AND SUBMISSION OF ORIGINAL DOCUMENTS

1. Articles entered for the magazine must be original and unpublished, and must not be under consideration for publication by any other magazine.
2. The format of the article must comply with APA style (American Psychological Association (2002).
 Paper A4 size (210 x 297 mm). 35 page limit (including figures, tables and bibliography). Double space paragraph format. Printed on one side with 2,5 cm margins. Page number on the upper right corner of the page.
 Typography: Courier New size 12. Margins must not be justified and words cannot be cut in half.
 References and footnotes: footnotes must be as few as possible. References which are not bibliography must comply with APA style and go at the end of the article.
 The cover (including title, the author/s full name/s, institutional affiliation, mail address, phone number and e-mail address) and the article (which must not include the author's information) must be sent separately for the peer evaluation.
3. Articles are accepted in english or Spanish. They must include an abstract of 120 words and key words included in the thesaurus both in English and in Spanish.
4. Article's Submission and Reception.
 Articles can be submitted via e-mail: 2 (two) files (.doc. format). One of them should include the cover and the other the article e-mail address: revistapsicologia@uca.edu.ar
 The reception will be confirmed immediately. The evaluation outcome will be informed within 120 days after the reception of the article. The evaluation will include two parts. On the first stage the article's format is evaluated. On the second stage the article is subject a peer review. In the need of a disambiguation it is sent to a third peer. The Editorial Committee makes the final decisions. Articles can be declined, accepted or accepted with the need of modifications.
5. Publishing and Author's Rights:
 One number of the magazine will be sent to the first author of the article. If the article were written/ had more than one author only the first author would receive the magazine.

When an article is accepted the magazine owns the copy rights and printing rights. The

magazine will allow upon request the authors the permission to reproduce their contributions.

The articles must comply with deontological and ethical criteria. The magazine is not responsible for the contents, opinions and statements expressed by the authors in their articles.

Evaluation Criteria

- 1) Articles must comply with APA norms of publication.
- 2) Articles deal with current and relevant topics.
- 3) Relevance and originality.
- 4) Current and relevant bibliographical references.
- 5) References to previews relevant work on the subject.
- 6) Scientific accuracy.

The magazine accepts:

- Empirical or theoretical papers.
- Reviews.

Review's structure:

1. Book title
2. Publisher, publishing date and place.
3. Indicate if the book is translated to other languages. Specify the translator's name and the language of the edition.
4. Amount of pages.
5. Review's author name and institutional affiliation.

The text has a 5000 word limit. It aims at introducing the reader to the book's structure, organization, main topics and conclusions.