



TESINA

presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

**“Aprendizajes significativos en contextos de vulnerabilidad social:
Una aproximación a las expectativas de las docentes de un jardín de
infantes ubicado en la periferia de Rosario”.**

Autoras:

Angeletti, Cecilia. DNI 40925076

Ferraris, Julieta. DNI 40554031

Directora:

Mag. María Eugenia Martinolich

Lugar:

Rosario

Fecha de Presentación:

26/08/2022

**APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD
SOCIAL: UNA APROXIMACIÓN A LAS EXPECTATIVAS DE LAS
DOCENTES DE UN JARDÍN DE INFANTES UBICADO EN LA PERIFERIA DE
ROSARIO.**

Autoras:

Cecilia Angelelli

JulieTa ~~Agostina~~ Ferraris

Firma:

Cecilia Angelelli



Directora:

MA EUGENIA MARTINOLICH

Firma:



ÍNDICE

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	7
FUNDAMENTACIÓN	9
MARCO TEÓRICO	12
1. El desarrollo humano en los primeros años de vida	12
1.1 Algunas consideraciones epistemológicas sobre el desarrollo humano	12
1.2 El rol del contexto en el desarrollo: Los aportes de la teoría sociohistórica	13
1.3 Nuevos aportes en el debate desde las neurociencias: <i>Dicotomía nature vs nurture</i>	14
1.4 El impacto de la pobreza en el desarrollo infantil	16
2. Aprendizaje significativo	18
2.1 El aprendizaje significativo desde el enfoque sociohistórico	18
2.2 Aplicaciones actuales del concepto	19
2.3 El valor de una educación de calidad: Un abordaje humanístico para los procesos de enseñanza	21
3. Resiliencia	23
3.1 Factores de riesgo: vulnerabilidad social y pobreza	24
3.2 Los factores protectores desde un enfoque preventivo	26
4. Expectativas docentes	28
ANTECEDENTES	32
METODOLOGÍA	42
1. Problema de investigación	42
2. Objetivos	42
2.1 General	42
2.2 Específicos	42
3. Enfoque y diseño metodológico.	43
4. Participantes	44
5. Instrumentos de recolección de datos	44
6. Procedimiento	47
7. Análisis de los datos.	48
RESULTADOS	50

1. El contexto como mediador social del desarrollo	50
1.1 Dos conceptos claves en educación: Aprendizaje y desarrollo	51
2. Primeros aprendizajes en nivel inicial	54
2.1 Aprendizaje significativo	54
2.2 El nivel inicial: Cimientos de la educación	56
2.3 Hábitos y rutinas	58
2.4 El espacio hecho a medida de los niños	60
2.5 Formación en valores	60
2.6 El juego, un elemento esencial en los jardines de infantes	62
3. Expectativas docentes	64
3.1 Motivaciones e ilusiones en el hacer docencia	64
3.2 Aspiraciones y esperanzas en relación al proyecto de vida de los alumnos del jardín	66
3.3 Miedos, temores y ansiedades	67
4. Resiliencia	69
4.1 Factores de riesgo	69
4.2 Factores protectores	73
CONCLUSIONES	77
REFERENCIAS	80
APÉNDICE	87
Apéndice 1: Proyecto de tesina	87
Apéndice 2: Modelo de entrevistas a docentes de salas de 3 y 4 años.	112
Apéndice 3: Modelo de entrevista para la Directora del jardín de infantes “Surcos”	115
Apéndice 4: Elementos tomados para la observación	117
Apéndice 6: Modelo de consentimiento informado de participación	119
Currículum Vitae	120

RESUMEN

La infancia es la etapa más importante en el desarrollo evolutivo del ser humano. Todas las experiencias que el niño vivencia en sus primeros años de vida son fundamentales para la adquisición del conocimiento y el consiguiente buen manejo de sus habilidades cognitivas y sociales posteriores.

Se sabe que los jardines de infantes no son un simple vehículo para la transmisión y circulación de conocimientos previos a la escolarización, sino que constituyen un escenario de prácticas sociales. Se trata de un espacio de socialización secundaria, en el que los docentes actúan como referentes que construyen un vínculo estable y posibilitan experiencias tempranas significativas para el desarrollo de un niño.

Cabría preguntarse por la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje en instituciones educativas a las que asisten niños que crecen y se desarrollan en ambientes adversos, privados de la satisfacción de sus necesidades más básicas y elementales.

Mientras que algunos autores sostienen la idea de que la educación es el mecanismo a través del cual se perpetúan las condiciones sociales, otros afirman que se trata de una poderosa fuerza de un cambio transformador. Desde este enfoque, la hipótesis que guía la presente tesina sostiene que las prácticas de las docentes están fuertemente asociadas a las representaciones y expectativas que ellas construyen y reproducen sobre las potencialidades de sus alumnos, generando formas estables en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Estas expectativas, si bien constituyen el universo de lo implícito, pueden identificarse a través de la dinámica que se establece en las salas. Desde esta perspectiva, se fundamenta la relevancia en la exploración y explicación de dichas representaciones y valoraciones que, de manera segura, ejercen un impacto en la práctica educativa.

El problema de investigación fue abordado a partir de entrevistas y observaciones realizadas a docentes y directivos de un jardín de infantes ubicado en un barrio periférico de la ciudad de Rosario, en el límite con la vecina

localidad de Pérez. Se trata de una institución que realiza una significativa labor social con una población continuamente postergada y vulnerada.

Palabras Clave:

Desarrollo - Aprendizaje significativo - primera infancia - vulnerabilidad social - expectativas docentes

INTRODUCCIÓN

¿De qué manera las preocupaciones, ilusiones y esperanzas en el *ser y hacer* docencia en contextos de vulnerabilidad social, son expresadas en las prácticas de enseñanzas cotidianas de un jardín de infantes ubicado en la periferia de Rosario? La presente tesina se propone abrir una nueva línea de investigación cuyo foco está puesto en las expectativas que las docentes del jardín de infantes sostienen en relación con su propio quehacer educativo. Se buscó aflorar las concepciones implícitas que circulan por las salas y pasillos con el objetivo de analizarlas en profundidad, a la luz de un posicionamiento ético apoyado en la infinitud del ser humano y en la creencia firme de que todas las personas pueden alcanzar su pleno desarrollo.

Sin lugar a dudas, quienes ejercen la docencia constituyen un elemento valioso en la consolidación de los primeros aprendizajes de un niño. Su actitud, personalidad, sensibilidad, estilo, capacidad de establecer relaciones y didáctica son factores que intervienen de manera considerable en quienes responderán de manera diferenciada frente a una determinada actuación docente. (García Segura y Gil del Pino, 2019)

De esta manera, se elaboraron instrumentos de recolección de datos que permitieron ahondar en sus discursos, cuando hacen referencia al jardín de infantes y su dinámica interna, a su propio quehacer docente, y tanto los niños que asisten al jardín como a sus familias. Se entiende que la perspectiva de los docentes sobre los procesos de aprendizaje de sus alumnos y los factores que influyen en ellos, tiene relación directa con su accionar y en las estrategias que desarrollan para enfrentar, trabajar y sacar el máximo potencial de sus alumnos.

La hipótesis que formó la base para iniciar un problema de investigación se pregunta acerca de la posibilidad de que la consolidación de aprendizajes significativos se convierta efectivamente en un factor protector en la labor educativa con niños que viven su infancia inmersos en un contexto adverso y en riesgo de exclusión social. Vale aclarar que, lejos de pretender una simplificación de las problemáticas planteadas, se pretenderá considerarlas como parte nodal de procesos complejos que atraviesan la vida cotidiana de múltiples formas y significados.

En los últimos veinte años, la primera infancia empezó a instalarse cada vez con más fuerza en la agenda pública, tanto en América Latina como en el mundo. Investigaciones provenientes de distintos campos disciplinares argumentan que las intervenciones en los primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo futuro de los niños. Por eso, es necesario que en esta etapa todos reciban oportunidades que les permitan tener una vida plena y les aseguren el ejercicio de sus derechos (Steinberg y Giacometti, 2019). Hoy en día, existe consenso acerca de que las políticas orientadas a la primera infancia cumplen un papel fundamental en las sociedades contemporáneas. En tanto se trata de constituir un derecho inalienable de los niños tal como lo establece la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), las instituciones dedicadas a la crianza, enseñanza y cuidado adquieren relevancia por su aporte a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva, que brinde a cada niño el mejor comienzo (UNICEF, 2016).

Es sabido que la infancia es la etapa del desarrollo humano, en la que el niño deberá transitar un largo período de dependencia durante el cual no puede valerse por sí mismo, quedando completamente vulnerable y necesitado de la sociedad y de los adultos. (Delval, 1994). El desarrollo infantil se caracteriza por una notoria y progresiva transformación de las precoces disposiciones hereditarias del recién nacido, en las de un ser que va adquiriendo conductas nuevas de muy variada complejidad gracias a una considerable capacidad para aprender.

Pero esta transformación biológica se ve influenciada por factores culturales y sociales que propician efectos potenciadores sobre el desarrollo (Soto y Trevistán, 2018). “Naturaleza, entorno y crianza interactúan recíprocamente para dar origen a un ser humano único”. (Eisenberg, 1999, p.139). Los cambios que sucedan en su organismo serán proporcionales a los incentivos que reciba, tanto de las personas que conforman su nido afectivo – núcleo familiar, familia extensa, los educadores y la propia sociedad – como de los ambientes naturales (Bronfenbrenner, 1979) en los que se desenvuelve cotidianamente. Se concluye a partir de la evidencia existente, que los hitos del desarrollo humano se dan a partir de una interacción constante entre la

programación fisiológica y el entorno ontogenético en el que se desenvuelve cada individuo.

No son pocas las investigaciones que, desde diversos cuerpos teóricos y campos disciplinares, han explorado esta temática. A partir de los resultados obtenidos, se ha logrado obtener evidencia de la constante interacción de un niño durante sus primeros años de vida y los estímulos presentes en su entorno, concluyendo que un contexto desfavorable menoscaba notablemente las distintas esferas de su desarrollo. Pero también se ha demostrado la existencia de un potencial que, oportunamente bien incentivado gracias a factores protectores, bloquean los factores adversos y de riesgo a los que ha sido expuesta la persona en las distintas etapas de su vida. (Goyeneche, 2014)

En el campo de la educación inicial, se considera que la creación de un vínculo sólido de los niños con sus docentes, junto con el fortalecimiento de una relación basada en el respeto mutuo, son algunos de los factores determinantes que posibilitarían la generación de aprendizajes significativos. De esta manera, se propone a partir de este trabajo, conocer a partir del enfoque de la resiliencia, acerca de la promoción de estos aprendizajes en niños en riesgo de exclusión social, quienes tienen la oportunidad de asistir a un jardín de infantes en donde, no sólo se espera de ellos que aprendan de una manera significativa y gratificante, sino que en un futuro próximo realmente puedan ocupar un lugar valioso en la sociedad.

FUNDAMENTACIÓN

Las marcadas diferencias sociales que existen en Argentina y las dificultades económicas que atraviesa gran parte de la población, nos sitúa ante una realidad de niños que no reciben una educación con la calidad adecuada a su dignidad de personas. Con el propósito de evaluar el impacto de la pandemia por COVID-19, UNICEF Argentina presentó en agosto del 2020 una estimación de la pobreza infantil en el país alertando que, entre diciembre de 2019 y diciembre de 2020, la cantidad de niños y adolescentes pobres pasaría de 7 a 8,3 millones. Un año después, en diciembre del 2021, se informó según un relevamiento realizado por el Observatorio de la Deuda Social de la Universidad Católica Argentina, que casi el 65% de los menores de edad es pobre en la

Argentina. Otro dato alarmante, es que un 14,7% vive en viviendas con ingresos por debajo de la frontera de indigencia.

En el plano local, los vecinos de los barrios periféricos de la ciudad de Rosario, tales como Godoy y Cabín 9, no están exentos de estas variables contextuales recientemente postuladas. En ese escenario, se halla que la infraestructura educativa, pese a los esfuerzos que se realizan, es deficiente. La principal y más inmediata consecuencia de esta realidad, es que hay un número considerable de niños de 2 a 4 años de aquella zona, que difícilmente logran acceder a la educación inicial. Es por eso por lo que en el año 2010 comenzó sus actividades el jardín de infantes “Surcos”. Ubicado en el límite de las ciudades de Rosario y Pérez, las personas que impulsan este proyecto educativo buscan incansablemente que este grupo de niños pueda aprovechar el momento único e irrepetible de los primeros años para alcanzar aprendizajes significativos y sólidos, que sienten las bases para su futuro desarrollo tanto humano como ocupacional.

Las protagonistas de este estudio serán las docentes del jardín, quienes desarrollan su profesión en el marco de un proyecto educativo que tiene el potencial de generar un cambio radical en la trayectoria vital de aquellos niños provenientes de un sector de la sociedad continuamente postergado y marginado. “Ser docente y hacer docencia en contextos de pobreza conlleva la profundización de angustias, temores, miedos, inestabilidades, tensiones, precariedades, desbordes, saturaciones, desalientos, descontentos, así como también ilusiones, posibilidades, obstinaciones, esperanzas y luchas” (Langer, 2020, p. 25).

Es pertinente conocer y comprender estas realidades en profundidad, en vistas de ampliar la mirada psicopedagógica acerca de las problemáticas vinculadas a los procesos de aprendizaje en estos contextos. Desde el ejercicio profesional de la Psicopedagogía se puede asumir un compromiso ante la sociedad, de contribuir y promover estrategias de inclusión social para niños en situación de vulnerabilidad.

La elección del jardín de infantes “Surcos” como centro del presente estudio, radica en la certeza de que se trata de un establecimiento enmarcado dentro de un proyecto educativo que realiza un abordaje holístico, en donde

incluye también el trabajo con la familia, entendiéndose como el grupo de socialización primaria en el que crece un niño y la principal responsable de su supervivencia y de la satisfacción de las necesidades primarias, tanto físicas como socioemocionales.

Es por esto que se decidió llevar a cabo una investigación cualitativa, exploratoria, descriptiva y transversal, ya que la recolección de los datos aconteció en un tiempo y lugar determinado. Se aspira a describir los aportes más significativos resultantes de una torsión teórica - metodológica, con el objetivo de ampliar y enriquecer un análisis realizado desde una mirada psicopedagógica, vinculado a posibles intervenciones que puedan realizarse desde la especificidad de esta disciplina.

El desarrollo de la tesina se organizará en cinco apartados principales. El primero de ellos corresponde al marco teórico, conformado por una breve descripción de los conceptos que sustentan el trabajo. En segundo lugar, se describen los principales antecedentes empíricos hallados, que permiten realizar una revisión y un recorrido por las investigaciones anteriores vinculadas al tema tratado, abriendo paso a la determinación de un posible vacío empírico y al análisis de los resultados obtenidos. En tercer lugar, se define la metodología utilizada, haciendo referencia al diseño y enfoque metodológico elegido, junto con los instrumentos de recolección, análisis y tratamiento de los datos requeridos. En cuarto lugar, se describen los resultados, en los que se realiza una articulación entre los datos recabados en el trabajo de campo entrelazado con categorías conceptuales, conforme a los constructos teóricos desarrollados en el marco teórico y en los antecedentes. En quinto lugar, se presentan las conclusiones, es decir, los aportes más significativos como así también algunas reflexiones en torno a lo encontrado.

MARCO TEÓRICO

1. El desarrollo humano en los primeros años de vida

1.1 Algunas consideraciones epistemológicas sobre el desarrollo humano

Se ve conveniente empezar destacando algunas de las contribuciones que realiza la comunidad académico-científica en la comprensión del desarrollo humano, siendo que constituye una categoría conceptual nodal del presente trabajo. Las múltiples vertientes en las que se ramifica el amplio campo de estudio de la psicología se ven a menudo confrontadas con distintas denominaciones tales como “psicología del niño”, “psicología genética”, “psicología evolutiva”, “psicología del desarrollo”. En algunas ocasiones estas expresiones se utilizan como sinónimos, pero en otras se insiste sobre las diferencias de sentido, orientación y de concepción subyacente implicadas en cada una de ellas.

Coll (1981) sostiene que la expresión más general es, sin duda alguna, la de “psicología evolutiva”. Trabajar desde esta disciplina puede significar varias cosas. En primer lugar, puede referirse a un intento de describir de la manera más exhaustiva posible las pautas de conducta de las personas de diferentes edades. En este sentido se habla de la psicología del niño, de la psicología del adolescente, de la psicología de la vejez, etc. Pero la psicología evolutiva también puede significar el estudio de determinadas áreas de la conducta en función de los sucesivos niveles de edad. Es el sentido de expresiones como “desarrollo de la inteligencia”, “desarrollo del lenguaje”, “desarrollo de la percepción”, etc. Para otros aún, la psicología evolutiva debe tener como objetivo prioritario el descubrimiento de las leyes generales del desarrollo subyacentes a los cambios comportamentales que se producen en función de los sucesivos niveles de edad. En este sentido debe ser entendida la expresión “psicología del desarrollo.”

1.2 El rol del contexto en el desarrollo: Los aportes de la teoría sociohistórica

Vigotsky (1978), uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo y principal exponente de la teoría sociohistórica, fue un pionero que puso el acento en el papel de la interacción para explicar la génesis social de los procesos cognitivos humanos, particularmente en cuanto a la relación entre aprendizaje y desarrollo. Esta teoría se articula en torno a la relación entre procesos de interacción social y procesos psicológicos superiores, y la influencia que sobre estos ejercen los instrumentos socioculturales que los mediatizan.

Son varios los investigadores y autores que, continuando con su legado, profundizaron sobre su teoría y desarrollaron aplicaciones actualizadas de los conceptos centrales que de esta se desprenden. Una de ellas, Peralta (1999), afirma que en la actualidad el campo de la psicología del desarrollo y educativa está enfrentando un cambio en sus paradigmas epistemológicos y metodológicos. En pocas palabras, plantea que la noción de aprendizaje como “acto individual de exploración independiente está siendo reemplazado por la idea de un aprendizaje mediado social y semióticamente” (p.63). El aprendizaje de los niños depende de la apropiación de herramientas culturales facilitadas por un mediador humano. La actividad psicológica a partir de la iniciación misma del desarrollo cognitivo posee un carácter sociocultural. El sujeto de esta actividad no es un descubridor solitario de reglas lógicas, sino un niño que rige sus propias capacidades psicológicas naturales por medio de herramientas mediadoras que le ofrece una sociedad a través de sus miembros más experimentados.

La concepción del desarrollo sería incompleta sin la distinción y articulación de los diversos ámbitos en que se aplicó dicha concepción: además de considerar el nivel sociohistórico como el principal regulador de la conducta social, Vigotsky se interesó por las razones que permiten la aparición de funciones psicológicas de orden superior. Para poder articular ambos ámbitos, se introduce bajo esta lógica el concepto de entorno ontogenético, como punto de encuentro entre los procesos socioculturales y la evolución biológica tanto filogenética como microgenética, en la que considera aquellos aspectos específicos del repertorio individual de cada ser humano. (Carrera y Mazzarella, 2001)

Al plantear la noción de evolución filogenética, podemos decir que la psicología del desarrollo es la disciplina que se ocupa de estudiar los cambios psicológicos que en una cierta relación con la edad se dan en las personas a lo largo de su desarrollo, desde su concepción hasta su muerte. Los cambios de los que se ocupa la psicología del desarrollo están mucho más cerca de lo normativo (incluso si hay sujetos o procesos que escapan a esa normatividad) que de lo idiosincrásico (Coll et al., 2014).

1.3 Nuevos aportes en el debate desde las neurociencias: *Dicotomía nature vs nurture*

Dada la importancia central que la edad tiene para los hechos evolutivos, vale aclarar que cuando hablamos de edad en psicología del desarrollo, normalmente no se refiere a una edad concreta, sino a uno de los períodos en los que habitualmente se divide el desarrollo humano. Así, y sin mencionar ahora la etapa prenatal, se focalizará en uno de los siguientes apartados en mencionar los principales cambios dentro de la primera infancia.

Podemos preguntarnos por qué estos cambios psicológicos están vinculados a la edad. Parte de la respuesta radica en la maduración. Cuando nacemos, nuestro sistema nervioso tiene un cierto nivel de desarrollo, pero se encuentran en un estado evolutivo muy incipiente, pues una de las características típicas de los seres humanos es nacer con un alto grado de inmadurez que de manera muy lenta y gradual da más tarde acceso a la madurez. (Delval, 1994).

La psicología evolutiva observa en los procesos de cambio en el funcionamiento cognitivo y neuropsicológicos característicos de la especie humana, como consecuencia directa del plan biológico con el que todos los seres humanos nacemos, plan en el que se incluyen los principales hitos que van a caracterizar nuestro desarrollo físico desde la concepción hasta la muerte. (Coll et al., 2014).

Cada vez, es más frecuente estudiar al desarrollo desde perspectivas conceptuales en las que el énfasis está puesto en los procesos en que participan todas las variables de la naturaleza/biológicas y de la crianza/ambientales en interacción recíproca y plástica, conceptualizando a los organismos vivos y al ser

humano en particular - como agentes activos de su desarrollo, y a cada estadio del desarrollo como un nivel de organización integrado en sí mismo.

Tales conceptos son planteados en el contexto de la nueva evidencia que contribuye con la construcción de una noción del desarrollo autorregulatorio, es decir “aquel asociado a las competencias cognitivas, emocionales, y de aprendizaje que sugiere la necesidad de considerar como críticos no sólo a los primeros 1000 días de vida sino a los primeros 7000, incluyendo el período de gestación” (Lipina y Segretín, 2015, p. 108). Esta premisa permite entender al desarrollo infantil como un proceso multidireccional y multidimensional, dinámico y variable.

De una concepción similar parten Forster y López (2022) quienes definen al neurodesarrollo como “un proceso ordenado y orquestado, en el que el cerebro va adquiriendo una organización crecientemente compleja que se manifiesta en nuevas habilidades funcionales, un mejor funcionamiento adaptativo y un desarrollo positivo” (p.339). Se trata de un proceso continuo que se inicia con la concepción y termina con la muerte; sus etapas iniciales son muy aceleradas y siempre se está activando un código genético, modificado por el ambiente a través de la epigenética. Desde esta definición, plantean que la antigua controversia, naturaleza (genes, herencia, maduración) versus crianza (ambiente, experiencia, aprendizaje) *-nature versus nurture-*, parte fundamental de la historia de las teorías de desarrollo infantil, ha quedado atrás. Los genes no operan en el vacío, ejercen su influencia sobre la conducta en lo que algunos autores llaman el entorno ontogenético (Eisenberg, 1999). Del mismo modo, si no hubiese genes ni herencia, el ambiente no tendría un organismo sobre el cual influir.

En sus primeros días, el desarrollo del Sistema Nervioso (SN) está determinado por factores internos programados (genéticos) y por factores externos no programados (epigenéticos) que durante los procesos de determinación y diferenciación neuronales ejercen amplias interacciones en el tejido cerebral en el desarrollo, contribuyendo así en su organización citoarquitectónica.

Entre los factores ambientales no programados que más comúnmente participan en el desarrollo cerebral, se encuentran las condiciones nutricionales

y culturales, así como las oportunidades de educación. Esto supone que todas las posibles influencias capaces de modificar el desarrollo normal del sistema nervioso se conviertan en un tema de interés y origen de múltiples investigaciones desde hace varias décadas. (Torres, 2003)

1.4 El impacto de la pobreza en el desarrollo infantil

El estudio neurocientífico de la pobreza infantil realizado en las últimas décadas, ha permitido agrupar evidencia que indica que el impacto de las carencias materiales y simbólicas pueden limitar las oportunidades de desarrollo e inclusión social de las personas durante todo su ciclo vital. Actualmente, el estudio de esta problemática se propone estudiar cómo diferentes factores individuales y ambientales asociados a ingresos bajos o condiciones de vida en las que no se logra satisfacer necesidades básicas (alimentación, vivienda, educación y salud) impactan en el desarrollo infantil.

A modo de síntesis, se destacan a continuación algunos aspectos centrales en esta agenda de investigación. Por un lado, se analizan los efectos de tales influencias negativas en los diferentes niveles de organización individual y en diferentes etapas del desarrollo durante el ciclo vital. Una vez determinados, se busca identificar los mecanismos a través de los cuales estas influencias ejercen su impacto (llámese mediadores) y en qué momentos del desarrollo tales factores actúan sobre dicho proceso. En función de ello, se podrá establecer con mayor precisión cuándo es más conveniente implementar intervenciones orientadas a optimizarlo. Se entiende entonces, la importancia fundamental en realizar una aproximación a los conceptos de períodos críticos y sensibles anteriormente desarrollados (Lipina y Segretín, 2015).

Brazelton y Greenspan (2005) hacen especial énfasis sobre la importancia de las primeras experiencias de la vida, y afirman que esta premisa ha quedado ampliamente demostrada, aunque todavía haya quien mantenga que la experiencia posterior es igualmente importante. Sin embargo, los partidarios de esta teoría no están distinguiendo esas experiencias esenciales gracias a las que se aprende a relacionar a interpretar las claves sociales y se aprende a pensar a partir de las actitudes, valores y conocimientos académicos que se adquieren a lo largo de toda una vida.

La primera infancia constituye la etapa más crítica y vulnerable en el desarrollo de la persona. Nuestras investigaciones y la de otros colegas demuestran que es durante los primeros años de vida cuando se sientan las bases para el desarrollo intelectual, emocional y moral. (p.12)

Otro antecedente que elabora un análisis crítico acerca del impacto de la pobreza infantil, es el de Carbonell et al (2016) quienes se proponen analizar la relación existente entre esta problemática socioeconómica y el fracaso o abandono escolar. Insisten en que las autoridades de cada país deben proponer medidas urgentes y líneas de intervención para romper el círculo vicioso que vincula la pobreza a la exclusión escolar y social. En definitiva, se trata de un fenómeno complejo y difícil que exige una respuesta sistémica y articulada por parte de las políticas educativas, de salud y sociales.

La educación en el nivel inicial, se constituye como garante del cumplimiento de los derechos del niño. Con ese objetivo presente, se ha consolidado y expandido a gran velocidad durante las últimas décadas. Su inminente desarrollo, sumado al carácter federal del sistema educativo argentino, ha dado como resultado una oferta educativa mayor, pero aún deficiente y muy heterogénea. Esto representa un desafío no solo en materia de cohesión y gobernabilidad, sino también respecto de la justicia social. Así, pueden observarse profundas desigualdades regionales en lo que se refiere al acceso y a la calidad

En sociedades atravesadas por profundas desigualdades, como es el caso de la Argentina, la fragmentación de la oferta educativa constituye una vía para mantenerlas y reforzarlas. Los niños más pequeños, los de los territorios más alejados de las grandes ciudades y los que provienen de familias de bajos ingresos son quienes menos acceden a la oferta de educación inicial (Giacometti y Steinberg, 2019). A los desafíos de acceso, se suman los que se derivan del carácter heterogéneo de la oferta, en tanto los niños y las niñas de la Argentina acceden hoy a propuestas de educación inicial de dispar calidad (Batiuk, 2015). Esto genera circuitos diferenciados de acceso, marcados por el origen geográfico y socioeconómico de niños y niñas (Steinberg, 2015).

2. Aprendizaje significativo

Se considerará a la teoría del aprendizaje significativo como un constructo teórico que resulta interesante para analizar el desarrollo de la labor educativa cuando el diseño de propuestas didácticas resultan coherentes con tales principios. Se insiste en que únicamente los aprendizajes significativos consiguen promover el desarrollo personal de los alumnos, se valoran las propuestas, procedimientos y técnicas de evaluación susceptibles de detectar el grado de susceptibilidad de los aprendizajes realizados, etc.

A su vez, se habla de una enseñanza centrada en el alumno cuando se aspira a una educación adaptada a las necesidades de cada persona, situando al desarrollo personal del alumno en el centro del proceso educativo y señala como fin prioritario de la educación que la persona funcione de manera integrada y efectiva, que construya su propia realidad y que encuentre su identidad particular. Esta propuesta está en la base de una concepción humanista del aprendizaje. (Rogers, 1969)

Existe una coincidencia al subrayar, desde concepciones y enfoques psicopedagógicos relativamente dispares, la importancia del aprendizaje significativo como elemento clave de la educación. Bien es sabido que la experiencia humana no solo implica pensamiento, sino también afectividad y únicamente cuando se consideran en conjunto se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia.

Algunas de las ideas que subyacen al uso del concepto de aprendizaje significativo cuentan con numerosos antecedentes en la historia del pensamiento educativo. De hecho, este concepto en sí mismo, es depositario de ideas y connotaciones que tienen su origen en distintos enfoques.

2.1 El aprendizaje significativo desde el enfoque sociohistórico

Sin lugar a dudas, el autor más conocido que propone este concepto es Ausubel (1983) quien plantea que un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Para Ausubel, el aprendizaje significativo por definición implica incorporación sustantiva y no arbitraria de significados por interacción entre lo nuevo y la presencia de ideas, conceptos y proposiciones

estables, claros y disponibles en la estructura cognitiva del aprendiz de donde surgen los nuevos significados por diferenciación progresiva o por reconciliación integradora de significados ya existentes. Esta conceptualización permite inferir que la característica más importante del aprendizaje significativo está en la interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones, de tal modo que éstas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera sustancial.

Son varios los autores que avalan la posibilidad de establecer un paralelismo entre este concepto y la teoría sociohistórica, ya que el proceso recientemente descrito se asemeja a lo que Vigotsky denomina la internalización de instrumentos y signos (Contreras Oré, 2016). La interacción social, es el vehículo fundamental para la transmisión dinámica del conocimiento construido social, histórica y culturalmente. Supone también un cierto grado de reciprocidad, bidireccionalidad y una implicación activa de sus participantes.

La adquisición de significados y la interacción social son inseparables en la perspectiva de Vigotsky, teniendo en cuenta que los significados de los signos se construyen socialmente. En otras palabras, para internalizar signos, el ser humano tiene que captar los significados ya compartidos socialmente, tiene que pasar a compartir significados ya aceptados en el contexto social en el que se encuentra. Y sólo a través de la interacción social es como la persona puede captar significados y confirmar que los que está captando son aquellos compartidos socialmente para los signos en cuestión (Caballero et al., 1997).

2.2 Aplicaciones actuales del concepto

Es frecuente ver cómo en la actualidad, diversas instituciones educativas afianzan de manera progresiva el uso de este término, planificando y estructurando su propuesta pedagógica en función del mismo. Coll (1988) plantea que el concepto de aprendizaje significativo como elemento clave de la educación escolar, posee un gran atractivo, lo que deviene en una polisemia del concepto y diversidad de significaciones que se han ido acumulando en un acervo pedagógico. Al no disponer de una significación unívoca, se hace necesario explicitar algunas cuestiones que permitan no desdibujar su concepto ni caer en un uso indiscriminado y acrítico.

Por el contrario, es posible considerar al concepto desde su valor heurístico, que encierra una enorme potencialidad como instrumento de análisis, reflexión y de intervención psicopedagógica. En palabras del Coll (1988), “su interés no reside, pues, tanto en las soluciones que aporta como en la nueva perspectiva que conduce a adoptar en el estudio de los procesos de enseñanza/aprendizaje.” (p. 134). Es precisamente este potencial de reflexión analítica, lo que permite ilustrar tres aspectos clave o componentes del concepto de aprendizaje significativo que posibilitan el avance hacia una delimitación más precisa del mismo.

Por un lado, hablar de aprendizaje significativo equivale a hablar de un proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza/aprendizaje. El alumno aprende un contenido cualquiera cuando es capaz de atribuirle un significado. De hecho, existen alumnos que logran aprender contenidos, pero sin atribuirles significado alguno, en el marco de un aprendizaje puramente memorístico, siendo capaces de repetirlos o utilizarlos mecánicamente sin una comprensión real de lo que se está haciendo. Otras veces, sucede que el alumno logra una comprensión parcial, en la que la significación tampoco logra profundidad. Esto prueba que la significatividad de un aprendizaje no es una cuestión que pueda ser planteada en términos absolutos, de un “a todo o nada”. Más bien, sería conveniente que los aprendizajes que se lleven a cabo en una institución educativa, apunten a ser lo más significativos posible, de acuerdo a las características singulares de su alumnado y acorde a su momento evolutivo. Este cambio de perspectiva, posibilita subrayar e insistir en el carácter abierto y dinámico del aprendizaje, apuntando a que los alumnos profundicen y amplíen los significados que construyen mediante su participación en las actividades de aprendizaje.

Por otra parte, también es necesario introducir el concepto de sentido al constructo teórico que se está definiendo. Este término se apoya en el carácter experiencial que impregna al aprendizaje. La construcción de significados implica al alumno en su totalidad, y no sólo sus conocimientos previos o su capacidad para establecer relaciones sustantivas entre éstos y nuevo material de aprendizaje.

Hay todo un conjunto de factores que podrían calificar como motivacionales, relacionales e incluso afectivos, que desempeñan un papel de primer orden en la movilización de los conocimientos previos de un alumno y sin cuya consideración es imposible entender los significados que el alumno construye a propósito de los contenidos que se le enseñan en la escuela. (Coll, 1988, p. 137)

Por último, el tercer elemento destacable dentro del concepto de aprendizaje significativo, está en que el aprendizaje no puede ser abordado únicamente desde un análisis externo y objetivo vinculado al proceso de enseñanza de manera unilateral o de su metodología didáctica, sino que es necesario tener en cuenta las interpretaciones subjetivas que el propio alumno construye a este respecto.

No se puede omitir la mayor relevancia que este concepto supone: que los significados que los alumnos construyen en el transcurso de sus actividades escolares no son significados cualesquiera, sino que corresponden a contenidos que en su mayor parte son de hecho creaciones culturales. Aceptar este hecho supone, en palabras de Edwards y Mercer (1987), abandonar una perspectiva individualista sobre el desarrollo del conocimiento y de la comprensión que adopte un punto de vista en el que se le otorga un lugar prioritario a la cultura y comunicación.

2.3 El valor de una educación de calidad: Un abordaje humanístico para los procesos de enseñanza

Se cree que las instituciones educativas de cualquier nivel deben favorecer el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos y estos deben progresar más de lo que es dable esperar conforme a las características socioeconómicas y culturales de su familia. A veces se agrega como criterio que una escuela eficaz se preocupa por el desarrollo integral del alumno, esto es, además de buenos resultados de aprendizaje, se preocupa de su formación en valores, bienestar y satisfacción, desarrolla toda la personalidad de los alumnos (Bellei et al, 2003).

Todo acto educativo implica una referencia obligada a un proceso de adquisición de saberes; entendiendo por saberes todos los contenidos específicos de las distintas áreas del aprendizaje escolar, como las destrezas, normas y valores, actitudes e intereses que vehiculan los sistemas educativos. (Coll, 1988, p. 183)

En concordancia con uno de los objetivos específicos de la presente tesina, se considera pertinente definir el modo en que se conceptualiza la educación integral de calidad que reconozca a la primera infancia como una de las etapas más importantes en la vida del individuo y que se proponga defender el acceso a la educación inicial como un derecho fundamental e impostergable de los niños, permitiéndoles encarar el futuro en igualdad de oportunidades.

Gervilla Castillo (2000) define a la educación como una realidad compleja en la que intervienen muchos factores. Ahora bien, la expresión educación integral, aunque puede interpretarse en sentidos muy variados, todos ellos incluyen el concepto de totalidad: la educación del hombre completo, de todas y cada una de sus facultades y dimensiones. Asimismo, el autor plantea que este ideal de integridad o plenitud, no se realiza mediante la suma cuantitativa de capacidades, sino por medio de la integración e interrelación de las mismas desde la unidad de la persona, pues la educación se realiza en el hombre y éste es un todo armónico en el desarrollo de su personalidad.

El ser humano, indefenso, inmaduro e indeterminado en su nacimiento, necesita humanizarse, pues nacemos humanos, pero no humanizados; iniciamos nuestra existencia siendo personas, pero hemos de aprender a ser humanos. Esta es la función principal, acaso única, de la educación. (p. 42)

El pedagogo español García Hoz (1975) también describe las principales características que hacen a una educación integral y procede a definirla como una nota fundamental dentro de la educación de calidad. Siguiendo con esta línea de pensamiento, el autor afirma que la primera exigencia de la calidad en la educación está en que el proceso educativo se manifieste como algo complejo, en el cual no falte ningún elemento del ser humano.

La integridad implica que la educación responda y desarrolle todas las potencias de la naturaleza humana, satisfaga todas las exigencias de la vida y desarrolle las aptitudes y posibilidades de cada persona particular en tanto que individuo inserto en la sociedad (p.6).

Por otra parte, Braslavsky (2006) establece que: “una educación de calidad es aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades y en felicidad, porque todos merecemos la felicidad” (p.5). En este sentido, es válido plantear que el derecho al bienestar no es un derecho que se deba postergar para la vida adulta. “Los niños y las niñas merecen, primero que nadie, sentirse bien cuando están en la escuela, ser felices en la escuela” (p.5).

Asimismo, postula que la educación tiene que ser funcional a las personas y a los grupos para operar en el mundo y sentirse bien operando en ese mundo: conociéndolo, interpretándolo, transformándolo en una relación fértil y creativa entre sí y con el entorno.

Con la consideración de que la educación en cualquiera de sus instituciones y niveles, ha sido capaz de vencer las adversidades del medio y hacer que sus alumnos, a pesar de sus desventajas sociales, accedan a una educación de calidad, se pueden arrojar importantes lecciones sobre cómo obtener esos buenos resultados.

3. Resiliencia

Ahora bien, con la evidencia empírica que aportan los estudios neurocientíficos, las dificultades que caracterizan a los contextos adversos en los que puede estar un niño no son necesariamente determinantes para su desarrollo. Esta premisa justifica la decisión de abordar el problema de estudio desde el enfoque de la resiliencia.

El término, proveniente del campo de la física, fue utilizado en las ciencias humanas después de verificarse, mediante un estudio longitudinal a individuos que vivían o habían vivido en situaciones de adversidad y que desarrollaron a lo largo de sus vidas relaciones estables con otras personas. El concepto resiliencia

ha sido entendido de diversas maneras, entrelazándose con los conceptos de vulnerabilidad, factores de riesgo y factores protectores (Wisner et al., 2004).

3.1 Factores de riesgo: vulnerabilidad social y pobreza

La infancia es aquella etapa del desarrollo en la que se da una doble partida. Por un lado, se trata de seres humanos, dotados plenamente de toda la dignidad de una persona y con derechos inalienables. Pero a su vez, también se trata de la etapa evolutiva marcada por una extrema dependencia.

Ni siquiera disponemos al nacer de los instrumentos para relacionarnos con nuestro entorno, y así no sólo tenemos que formar la representación de la realidad que nos rodea y convertirnos en miembros de una determinada sociedad, sino que tenemos que construir también nuestros propios instrumentos intelectuales, nuestra propia inteligencia. (Delval, 1994, p. 35)

Un niño siempre está en estado de vulnerabilidad en relación con los adultos, porque son dependientes, están en desarrollo y establecen vínculos signados por la asimetría mental y física. Depende principalmente de sus familias. Sin embargo, dentro de su entorno también pueden incidir en su crecimiento otros actores. Cuando desde el grupo familiar se presenta alguna disfuncionalidad, son estos actores quienes pueden ofrecer un marco relacional y de trato distinto. Resulta imprescindible que quienes trabajen con niños, reciban su formación y asesoramiento para que puedan encontrar, en las personas a cargo de las actividades que los involucran en los distintos ámbitos, adultos que les ayuden a garantizar la protección de sus derechos y su integridad.

Ahora bien, ¿qué se entiende por vulnerabilidad? La definición básica de vulnerabilidad de la cual parte este trabajo refiere a las características de una persona o grupo y su situación, que influyen en su capacidad de anticipar, lidiar, resistir y recuperarse del impacto de una amenaza.

Según Ruiz Rivera (2011) el concepto de vulnerabilidad ha sido estudiado desde diversas vertientes teóricas y epistemológicas, por lo que ha sido definida por muchas disciplinas, como la antropología, la sociología, la ingeniería y las

geociencias. Aun así, todas convergen en que la definición de vulnerabilidad siempre estará definida en relación con algún tipo de amenaza o pérdida.

Busso (2001) define a la vulnerabilidad como “un proceso multidimensional que confluye con el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas.” (p.8). Es multidimensional en tanto afecta a individuos, grupos y comunidades en distintos planos de su bienestar, de diversas formas y con diferentes intensidades. Este término suele ser acompañado con diversos adjetivos que delimitan el “a qué” se es vulnerable, y por ello, tiene distintos usos. Es por ello que el autor asevera lo siguiente:

Puede afirmarse que todos los seres humanos y comunidades, en mayor o menor medida, son vulnerables, ya sea por ingresos, por patrimonio, por lugar de residencia, por país de nacimiento, por origen étnico, por género, por discapacidad, por enfermedad, por factores políticos, ambientales o por una infinidad de motivos que implican riesgos e inseguridades que sería imposible e inviable enumerar aquí (p.8).

El nivel de vulnerabilidad depende de varios factores que se relacionan, por un lado, con los riesgos de origen natural y social y, por otro, con los recursos y estrategias que disponen los individuos, hogares y comunidades.

Para la presente tesina resulta de gran relevancia el concepto de vulnerabilidad socioeconómica. Se lo plantea a fin de hacer alusión a aquellos casos en los que la posible amenaza que siente un sujeto está dada por factores propios relacionados con su contexto. Se entiende a su vez, que los factores son aquellas posibilidades que tiene un sujeto de contar con un conjunto de condiciones que se asocian a su bienestar (económicas, educativas, sanitarias, etc). En caso de no poder cumplirlas, podrían llevar a que el sujeto se sienta vulnerado, es decir, imposibilitado en algún aspecto de su vida.

Desde estas conceptualizaciones y en sintonía con el eje de la tesina, resulta interesante la definición de pobreza que proponen Lacunza et al. (2010):

No sólo es importante plantear (la pobreza) en términos de posesión de bienes, sino que en sentido psicológico cabe considerar cómo impactan las múltiples privaciones y ambientes carenciados en el desarrollo cognitivo y social del niño. Las privaciones económicas generan incertidumbre y estrés, por lo que aumentan las posibilidades de estados emocionales negativos en los adultos a cargo de los hogares, las cuales puede teñir negativamente las prácticas de crianza (p. 31)

En definitiva, si bien no existe en la bibliografía sobre el tema una definición clara y unificada de la pobreza, pueden mencionarse algunos aspectos en los que convergen las distintas definiciones, caracterizándose como una relación particular entre carencias materiales y psicológicas y la falta de recursos para satisfacerlas. La pobreza constituye una realidad sumamente compleja que excede ampliamente la cuestión del ingreso económico (Lipina, 2006).

3.2 Los factores protectores desde un enfoque preventivo

Muchas veces, por el mismo hecho de vivir en la pobreza, los niños y sus familias están expuestos al riesgo y a la marginalidad (Perisset, 2006). Un ambiente tenso en el hogar, debido a las relaciones negativas entre los adultos, conlleva factores de riesgo - carencias afectivas, malnutrición y cuidados inapropiados, entre otros - que desestabilizan el proceso enriquecedor del crecimiento normal del menor. Pero no todo está perdido, ya que existen factores protectores que se potencian en el niño de acuerdo a otros agentes del entorno dentro de un proceso que se denomina resiliencia. (Goyeneche, 2014)

Todos nacemos con una innata capacidad de resiliencia y somos capaces de transformar y cambiar la realidad, de desarrollar habilidades para la solución de problemas y de lograr un desenvolvimiento positivo a pesar de las dificultades. Entre los factores protectores que se hallan para promover y potenciar la resiliencia se encuentran las altas expectativas, que desarrollan la autoestima, la autoeficacia, la autonomía y el optimismo, condiciones indispensables para un buen desarrollo y rendimiento académico (Bernard, 1995). De aquí se desprende el interés por ubicarlas como eje central en la tesina.

Uriarte Arciniega (2005) define la resiliencia como un conjunto de fenómenos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida saludable viviendo en un medio insano. De acuerdo con el autor, estos procesos tendrían lugar en el tiempo, dando positivas combinaciones de cualidades del niño con su ambiente familiar, social y cultural. La resiliencia es el resultado de una interacción especial entre el niño y su ambiente, ya que se ha observado que aquellos resilientes presentan una aproximación activa hacia la resolución de problemas de la vida, siendo capaces de interactuar efectivamente con gran cantidad de experiencias emocionales de riesgo y procurarse la atención positiva de otras personas

A su vez Morelato (2014) entiende la resiliencia especialmente como un proceso, producto de la interacción entre factores de riesgo y factores protectores, tratándose estos de una combinación tanto de factores individuales (tales como fortalezas, habilidades y competencias) así como contextuales relacionados con fuentes de apoyo externo que se manifiestan en la conducta y recursos personales de los niños.

En este sentido, para Boris (2002) resiliencia significa la capacidad del ser humano para reponerse de un trauma sin quedar marcado, y es un mecanismo de autoprotección creado, en primer lugar, por los lazos afectivos, y por la posibilidad de expresar emociones y compartirlas. Se puede aceptar que la resiliencia forma parte del proceso evolutivo de los individuos, pero no está claro que sea una cualidad innata ni tampoco estrictamente adquirida. Se entiende mejor como una capacidad que se construye en el proceso de interacción sujeto - contexto que incluye tanto las relaciones sociales como los procesos intrapsíquicos tales como motivos, representaciones y procesos de ajuste que realizan los individuos (Uriarte Arciniega, 2005).

Cuando se habla de resiliencia aplicada o entendida dentro de la educación, se ubica en el campo específico de la psicopedagogía, y el escenario para su desenvolvimiento se concentra en dos instituciones: la escuela y la familia, justificándose, en nuestro caso, como un enfoque para desarrollar el potencial de los alumnos desde sus capacidades y no desde sus deficiencias (Henderson y Milstein, 2003).

Ochoa y Bonhomme (2018) en el marco de una investigación realizada con el objetivo de indagar acerca de las competencias de aprendizaje de niños en situación de vulnerabilidad, sostiene que el aprendizaje debe ser entendido como un proceso de carácter más bien social antes que mental, y con un potencial transformativo para los sujetos que se encuentran en riesgo de exclusión social.

Con un fuerte compromiso personal y grupal, y teniendo una imagen positiva y altas expectativas con respecto a los alumnos, sus familias y la comunidad y creando ambientes resilientes; los docentes y las instituciones educativas, tienen un enorme poder para revertir el círculo vicioso de la pobreza para brindar a sus alumnos más pobres muy ricas oportunidades educativas, lograr con ellos buenos resultados de aprendizaje junto con la posibilidad de construir juntos un futuro mejor.

4. Expectativas docentes

La conceptualización del término expectativa como objeto de estudio en las ciencias sociales resulta compleja. Dependiendo del paradigma predominante, el término adquirirá sentidos distintos. Aquellos posicionamientos que están alineados con un constructivismo social, entienden que toda interacción social provoca en los actores la creación de representaciones mentales de las acciones del otro, que se institucionalizan haciéndose habituales en los individuos y en la sociedad. Desde este lugar entendemos a las expectativas de las personas como:

Un constructo social, producto de un contexto socio histórico y cultural que determina un universo de representaciones, creencias, valores y actitudes, atravesado por las condiciones materiales de vida que reflejan la realidad cotidiana. Se producen por la interacción de la persona con la situación en la que se encuentra, vinculándose con la percepción subjetiva, construyéndose y reconstruyéndose en dicha interacción. (Ponasso García, 2017, p.27)

El diccionario de la Real Academia Española (S.F.) la define como la “esperanza o anhelo de realizar o cumplir un determinado propósito” o bien

“cualquier esperanza de conseguir una cosa, si se depara la oportunidad que se desea”. El análisis de estas definiciones señala que las expectativas se asocian con la posibilidad razonable de que algo se concrete, a partir de una situación incierta pero viable.

Algunos autores insisten en diferenciar los conceptos de aspiración y expectativa, entendiendo que las primeras se basan con mayor énfasis en las fantasías mientras que las expectativas involucran aspectos más realistas. Esto implica cierto conocimiento de sí mismo de las capacidades e intereses propios y de aspectos relacionados con el contexto. Ambos aspectos constituyen un punto clave en la construcción de proyectos. En el plano educativo se ha visto que las expectativas suelen estar vinculadas con las aspiraciones tanto de la institución escolar hacia sus alumnos como de las familias hacia la institución misma. Si bien las expectativas se conforman a partir de las aspiraciones, lo hacen en función de condicionantes o factores limitativos reales dentro de una situación de incertidumbre sobre lo que pueden o no satisfacer (Ponasso García, 2017).

Por otro lado, Casanova (2015) define creencias y concepciones, dos conceptos en el marco de una investigación que se propone abordar el impacto de los mismos el accionar de los maestros sobre las dificultades de aprendizaje en niños que viven en entornos de exclusión social. Las creencias son “verdades personales indiscutibles, sostenidas por cada persona, que resultan de la experiencia, teniendo un fuerte componente afectivo y evaluativo” (p.11). Por otro lado, las concepciones son consideradas como “marcos organizadores implícitos de conceptos, con naturaleza esencialmente cognitiva y que determinan la manera de afrontar las tareas” (p.11). Quizás la diferencia más destacable que existe entre ambos conceptos, está en que las concepciones implican cierto consenso basado en procedimientos o prácticas específicas que determinarán la manera de afrontar las tareas.

Otro concepto análogo es el de la motivación. Muy empleado, aunque con escasa precisión y significados diversos, este concepto se encuentra ampliamente ligado al campo de la educación y es el resultado de un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Gallego Gallardo, 2009). Desde la perspectiva de los enfoques cognitivos de la

motivación se afirma que las personas no sólo responden a situaciones externas o condiciones físicas, sino también a sus percepciones o representaciones mentales de tales situaciones. (Huertas, 1997).

En el área de educación y psicología, suele considerarse a la motivación como un elemento esencial y necesario para entender el aprendizaje y el rendimiento académico logrados por sus alumnos. Es habitual ver el énfasis puesto en la importancia de atender, no sólo los componentes implicados en el aprendizaje, sino también los motivacionales. Visto de esta manera, el proceso motivacional es el resultado de una combinación de factores asociados con dos dimensiones personales: la extrínseca, entendida como los aspectos del contexto que pueden funcionar como un estímulo para sus alumnos, y la intrínseca, ligada a los intereses, deseos y expectativas de los docentes en relación con sus prácticas de enseñanza. (Steinmann et al., 2013).

El término de expectativa permite cuestionar la forma de conceptualizar el contexto de manera absoluta, entendiéndose como un factor de peligro inminente, decayendo en explicaciones reduccionistas sobre la etiología del fracaso escolar o el retraso en la inteligencia o aprendizaje de los niños inmersos en contextos de vulnerabilidad social. Visto de esta manera, se puede generar una lógica de exclusión, ya que implícitamente son transmitidas hacia los niños y sus familias.

Se quiera o no, el techo de oportunidades de desarrollo personal y social circulan en el imaginario colectivo como rasgos característicos de los contextos socioeconómicamente desfavorecidos. La mayor pena es que estos cristalizan en los jóvenes y pasan a formar parte de su experiencia común, de su visión del mundo y de sus propias expectativas sobre su proyecto de vida.

Otra perspectiva para abordar esta disyuntiva es el de Díaz (2006) quien plantea que la educación está sumamente vinculada a su contexto, por lo tanto, ésta debe ser adecuada o acoplada a su entorno. El contexto en que desarrolla un proyecto educativo lo condiciona, y al mismo tiempo, la educación tiene esa inexorable capacidad de modificar el contexto en donde es presentada. Desde esta concepción de la educación como una forma de producir sujetos de la vida social, plantea el dilema educación - contexto, desde una posición dialéctica. Propone como solución a este dilema considerar la dialéctica entre la institución

educativa y el contexto de forma imparcial, teniendo en cuenta tanto la importancia específica de las prácticas pedagógicas como la consideración de la institución inseparable de su propio contexto, que necesita de otros factores concurrentes para lograr un mejoramiento global.

ANTECEDENTES

A continuación, se desarrollan los principales aportes obtenidos tras la realización de una búsqueda y revisión de antecedentes, atendiendo principalmente a los objetivos planteados y los resultados obtenidos. La investigación científica brinda nuevos aportes a los saberes desarrollados hasta un determinado momento sobre un tema particular. En el proceso de indagación, un investigador se plantea un interrogante por una problemática específica y se interesa por producir conocimiento sobre ese asunto, ver y analizar los factores que intervienen en él desde una disciplina y un enfoque en particular. Pero para poder llevar a cabo su investigación, necesita relevar otros estudios realizados. (Natale, 2012)

Luego de una exploración por el conocimiento construido sobre la problemática abordada hasta el momento presente, el estado del arte se focaliza en poder realizar una síntesis crítica de las investigaciones previas en torno al tema de interés, poniéndolas en relación y articulando el conocimiento ya desarrollado con lo que se pretende aportar como novedoso e inédito. Dentro del proceso de búsqueda y selección, se priorizaron aquellas investigaciones desarrolladas en países de habla hispana, principalmente latinoamericanos. Las categorías que guiaron la búsqueda fueron: Desarrollo infantil, factores socioculturales favorables/obstaculizadores, vulnerabilidad y pobreza, resiliencia, expectativas/representaciones docentes.

Los avances que arrojaron las distintas experiencias de trabajo se agruparán según dos ejes: Por un lado, se presentarán aquellas investigaciones que estudian el desarrollo infantil o las trayectorias académicas de los niños, a partir del impacto que ejercen las variables contextuales sobre estos procesos, principalmente aquellas que referencian un contexto sociocultural vulnerable. Y por el otro lado, se presentan aquellas investigaciones que han indagado la existencia de las expectativas o representaciones que los docentes tienen hacia sus alumnos y sus posibilidades tanto pedagógicas como del proyecto de vida en la etapa de la adultez. Dentro de estas expectativas o representaciones, se destacan aquellas que recogen la experiencia de instituciones educativas o

prácticas docentes que promueven factores protectores en contextos poco favorables, es pos de crear condiciones que permitan procesos de resiliencia

En relación al primero de los ejes, se halló una investigación que partió de la experiencia del Programa de Atención Integral a la Infancia llevado a cabo en un hogar infantil en Colombia, con niños provenientes de sectores de mayor pobreza. Para ello, se trabajó con un diseño post-facto de comparación, y se escogió una muestra representativa de niños entre 7 y 8 años de edad, clasificándolos de acuerdo a la composición de tres grupos: Uno de estos grupos estuvo conformado por niños que, desde el año 2000 hasta el 2002 asistieron al Programa de Atención Integral a la Infancia en el hogar infantil “La Playa”. El segundo grupo estuvo compuesto por niños que asistieron a programas convencionales del Estado, mientras que un tercer grupo de niños fueron aquellos que no participaron de ninguna de las dos modalidades anteriores. La prueba de la hipótesis evaluativa que orientó la investigación asume la posibilidad de que se hallen diferencias significativas en el desarrollo físico, cognitivo, personal-social, y en el rendimiento académico de los tres grupos de niños.

Se concluye que los niños que egresan del Programa de Atención Integral a la Infancia en el hogar infantil, presentan un impacto significativo en su desarrollo y, específicamente, en áreas importantes de éste, como la personal-social, cognitiva y en el rendimiento académico. Se desprende como conclusión de este resultado, que toda comunidad (incluso las más marginales) ofrece oportunidades que estimulan el aprendizaje en las muchas situaciones que surgen naturalmente. El desarrollo de un niño, depende en gran parte, de las posibilidades de interacciones con los adultos que son significativos en sus vidas. Es por ello que los investigadores, enfatizan en la necesidad de la inversión social en los niños, especialmente en el mejoramiento de programas de atención a la infancia, o bien en las distintas instituciones del sistema educativo, en cualquiera de sus niveles. (Amar et al, 2005)

Sin embargo, se halló una investigación realizada en Uruguay, que da cuenta de que, a pesar de la universalización de la Educación Inicial, las estadísticas dan cuenta de elevados niveles de ausentismo o de asistencia intermitente en niños que asisten a establecimientos insertos en contextos de

vulnerabilidad social. Es por ello, que se proponen estudiar y comprender qué factores inciden en la asistencia intermitente y la deserción en Educación Inicial, desde el discurso de los docentes y las familias. El universo para esta investigación estuvo conformado por maestras y las familias de los niños y niñas que concurren a salas de 4 y 5 años, de escuelas de contexto socio cultural crítico (CSCC), las directoras e inspectoras de las escuelas implicadas.

Desde una comprensión del fenómeno desde su complejidad, se postula que los factores socioeconómicos no dan cuenta por sí mismos acerca de esta problemática, sino que de ellos se desprenden un amplio abanico de cuestiones que dificultan el sostenimiento de la asistencia, tales como las desfavorables condiciones del tiempo o los recurrentes problemas de salud por parte de los niños los niños, quienes suelen contraer principalmente enfermedades respiratorias. A ello se le suma una pobre valoración de los aprendizajes por parte de las familias, desconociendo la importancia educativa que esta etapa presenta, unido a las grandes distancias de la escuela a los hogares, a la necesidad de trabajar de los padres y la ausencia de otras figuras capaces de sostener la asistencia de los niños. (Fraga y Silva, 2011)

A un resultado similar, arribaron Lacunza et al (2010) quienes se propusieron describir las habilidades cognitivas simultáneas y secuenciales de niños en situación de pobreza de San Miguel de Tucumán, Argentina. La muestra incluyó a 283 niños, con y sin diagnóstico de desnutrición, de 3 a 5 años asistentes a controles pediátricos en Centros de Atención Primaria de la Salud. Este estudio demostró que, a medida en que aumentaban las condiciones de pobreza, eran menores las habilidades cognitivas. También se encontró que pobreza y desnutrición se potencian, generando una causalidad recíproca y limitando la expresión de dichas capacidades.

Durán y González (2013) se proponen analizar la influencia negativa que la pobreza y vulnerabilidad ejercen en las familias y, por ende, en el proceso educativo de los alumnos de una comuna chilena, donde el índice de pobreza es muy alto. Es interesante el abordaje desde el cual se estudia al fenómeno de la pobreza, ya que los investigadores parten de la premisa de que ésta es una realidad presente y específica de América Latina.

Participaron de la muestra 12 escuelas, que fueron seleccionadas como parte de la muestra por los altos índices de vulnerabilidad detectados. Mediante el uso de encuestas, se buscó recolectar datos demográficos objetivos y concretos, vinculados a cuestiones tales como: la ocupación de los padres, los ingresos económicos de las familias, sus opiniones en relación con las instituciones escolares y su nivel de participación y apoyo. Dentro de las conclusiones a las que arribaron los investigadores tras realizar la presente investigación, se destaca la relevancia de la participación activa y el compromiso por parte de los padres genera un proceso educativo y escolar con mayores logros y beneficios. Sin embargo, la mayoría de las familias estudiadas presentan factores que alteran y perjudican seriamente su labor y responsabilidad educativa. Sin duda, el contexto socioeconómico y cultural, incide la forma o manera de relacionarse los individuos entre sí dentro del ambiente educacional.

Partiendo de la experiencia de las escuelas que han sido capaces de vencer las adversidades del medio y hacer que sus alumnos accedan a una educación de calidad, Bellei et al (2004) se interesaron por conocer más sobre las oportunidades del sistema escolar para romper con las desigualdades sociales. Es por ello que se realizó una estudio cualitativo que estudia en profundidad a 14 escuelas básicas con concentración de alumnos de bajo nivel socioeconómico, y que muestran excepcionales resultados educativos, comparables a aquellos colegios a los que acceden los niños provenientes de los sectores altos de la población.

Se establecieron, entonces, dos criterios mayores para delimitar la selección de las 14 escuelas que terminaron formando parte de la muestra: Por un lado, se trata de escuelas a las que asisten niños en situación de pobreza, identificadas de acuerdo a las características socioeconómicas predominantes de los alumnos. Para agrupar escuelas según esta categoría, se consideró el nivel de estudios promedio alcanzados por los progenitores de los alumnos, el ingreso familiar y el índice de vulnerabilidad escolar. Sobre la base proporcionada por el conjunto de escuelas que entraban en este primer parámetro seleccionado, la investigación identificó posteriormente, a aquellas escuelas que han obtenido logros académicos destacables.

Ahora bien, si en la generalidad se detecta una estrecha relación entre el bajo NSE de los alumnos y un pobre desempeño escolar, ¿cuáles son entonces, las claves detrás de esos buenos resultados de aprendizaje? La investigación arribó a varias conclusiones que pretenden dar una respuesta a este interrogante. Entre los resultados obtenidos, se identificó la existencia de un alto nivel de expectativas por parte de los docentes - aunque no desmedidas ni poco realistas - con respecto al trabajo que la misma escuela puede realizar, y sobre todo en cuanto a los resultados que los niños pueden obtener en el futuro. “Mis niños van a llegar lejos” fue una frase recurrente en la mayoría de los profesores.

Pero lo más interesante que arroja esta investigación, es que sus autores lograron identificar cómo estas expectativas se traducían de manera efectiva en prácticas pedagógicas e institucionales muy concretas. El trabajo en estas escuelas está teñido por un fuerte sentido de la responsabilidad y de la excelencia docente, que trascienden lo discursivo para derivar en acciones puntuales tales como: planificaciones eficientes, bajos índices de ausentismo laboral por parte de los docentes y una alta participación de ellos mismos en actividades fuera de la jornada contratada.

En concordancia con lo anterior, Sánchez y Estefanía (2016) analizan una serie de elementos relacionados con las buenas prácticas docentes, que inciden de forma importante en la configuración del clima de aula, especialmente con alumnado vulnerable. Utilizando una metodología de estudio de casos de tipo descriptivo y cuantitativo, se administró una prueba estandarizada, conocida como Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI). A su vez, se diseñaron y aplicaron dos cuestionarios ad hoc, relacionados entre sí de forma directa: un cuestionario sobre Percepción del Clima de Aula por el Alumnado (PCA-A) y Percepción del Clima del Aula por el profesorado (PCA-P).

El TAMAI se utilizó para identificar a los alumnos con inadaptación escolar, mientras que los cuestionarios (PCA-A y PCA-P) fueron diseñados a partir de cuatro dimensiones centrales de la presente investigación: relación interpersonal, percepción del clima de aula, intervención del profesorado, educación integral.

Entre los resultados obtenidos, como buenas prácticas docentes en relación al clima de aula se destacan: la actitud de escucha del profesorado hacia

los alumnos/as, su disponibilidad para acompañarlos en el proceso educativo y neutralizar la creación de estereotipos y etiquetas excluyentes. La desigual necesidad de escucha de los alumnos, el “punto ciego” que supone las preconcepciones negativas mutuas entre profesorado y alumnado y la forma en que las percepciones de los alumnos cambian dependiendo del grado de vulnerabilidad y el nivel de inadaptación escolar que presentan. Es por ello que, al poner en discusión los resultados, se evidencia con mayor notoriedad la necesidad de que desde la mirada de los docentes no se creen estereotipos sobre los alumnos, ya que estos afectan la visión que ellos tienen de sí mismos.

Balladares y del Río (2010) realizaron una investigación en la que participaron 108 alumnos de las carreras de Pedagogía de la Facultad de Educación de una universidad de carácter privado, en Chile. La muestra incluyó a estudiantes tanto de educación básica como de educación parvularia. La cuestión que plantea este estudio es acerca de la existencia de expectativas diferenciadas por parte de profesores en formación hacia sus futuros estudiantes, según la consideración de dos variables diferenciadas: el nivel socioeconómico (en adelante NSE) y el género de los niños. La principal hipótesis que guía esta investigación, se fundamenta en estudios previos que han logrado demostrar el efecto de las expectativas de los profesores sobre el logro académico de sus alumnos y sus potenciales efectos.

Los resultados a los que arribaron los investigadores, muestran en su conjunto, que los profesores en formación tienden a asignar a los estudiantes de NSE bajo una mayor probabilidad de poseer características personales negativas (baja autoestima, inestabilidad, lento), una mayor probabilidad de necesidad de apoyo académico adicional (apoyo extra escolar, necesidad de una intervención especial) y futuros menos promisorios (mayor probabilidad de abandonar la escuela, mayor probabilidad de repitencia). La relevancia de este resultado, se justifica en la evidencia de que los profesores que piensan que el NSE es un factor determinante del rendimiento de sus alumnos actuarán en consecuencia y sentirán que tienen menos herramientas para trabajar con este grupo de niños.

Villalta Páucar (2009) se interesa por comprender la relación entre factores de resiliencia y rendimiento académico en contextos de vulnerabilidad

social. Considera que el conocer estos factores permitirá implementar intervenciones educativas focalizadas que estimulen la resiliencia.

Partiendo de la existencia de diversas propuestas de medición de resiliencia diseñadas en el contexto latinoamericano, la investigación se realiza a través de dos instrumentos: La escala de resiliencia SV-RES (Saavedra y Villalta, 2008) y un cuestionario de historia personales y familiar, que recoge y adapta ítems del estudio del Ministerio de Salud de Chile sobre calidad de vida, relacionada principalmente con la salud mental e incluyendo un ítem que indaga si los adolescentes han vivido o no experiencias de adversidad en los últimos 12 meses.

Por su parte, la escala SV-RES es una alternativa de medición estructurada en relación a dos ejes, formulados en carácter de pregunta: a) ¿Qué recursos personales de un modo consciente e intencionado utiliza el sujeto para abordar la adversidad? Aquí se refiere a los factores de resiliencia que niños y adolescentes movilizan para abordar con éxito situaciones adversas y que por lo mismo es necesario promover. Y b) ¿Cómo se constituye el comportamiento resiliente desde la perspectiva del sujeto? (Villalta, Saavedra y Escurra, 2007). Esta escala está compuesta por 60 ítems, para analizar 12 factores de resiliencia.

Los resultados arrojados demuestran que no hay una relación lineal entre resiliencia y rendimiento académico. Esto es comprensible, pues la resiliencia refiere a una particular y proactiva forma de elaboración de situaciones adversas que no necesariamente tienen al rendimiento académico como el tipo de resultado adaptativo pertinente. Sin embargo, se destaca que existen otros factores protectores que junto al contexto institucional explican el proceso de afrontamiento del riesgo y la adversidad con resultado exitoso o adaptativo.

Folco (2013) se propone explorar, describir y comparar, la actitud que presentan los docentes frente a niños en situación de vulnerabilidad psicosocial debida a maltrato infantil y en qué medida está relacionada al uso de prácticas educativas inclusivas. Se realizó un estudio empírico descriptivo-correlacional, no experimental, transversal con un abordaje mixto. La población que formó parte del universo de la presente investigación, fueron 90 docentes de los 3 niveles (Inicial, primario y secundario) común, que tengan dentro del aula, niños

y adolescentes en situación de vulnerabilidad psicosocial debida a maltrato infantil, en situación de inclusión. A ellos se les aplicó un cuestionario de datos socio-demográficos diseñado para su autoadministración. Para el abordaje cualitativo, se realizaron entrevistas en profundidad con 45 de los 90 docentes. De las entrevistas realizadas, se puede extraer una temática común: la falta de herramientas pedagógicas para enfrentar las problemáticas con las que niños y niñas en situación de vulnerabilidad psicosocial concurren a la escuela.

Se observó en los resultados la gran predisposición docente acerca de la temática sobre la inclusión, a pesar de lo cual su puesta en práctica, es decir, el empleo de estrategias educativas no resultó de la misma manera positivo. La “queja” recurrente de los docentes es que no están capacitados para poder trabajar en escuelas en contextos donde la vulnerabilidad es moneda corriente para los niños y niñas. Esta predisposición positiva hacia la inclusión no se traduce en las prácticas correspondientes, ya sea por falta de capacitación, de tiempo o de apoyo institucional que los docentes perciben a la hora de trabajar con chicos en situación de vulnerabilidad. El pedido recurrente de los docentes es que le brinden soluciones a los problemas con los que se encuentran.

Morelato (2014) busca identificar factores asociados a la capacidad de resiliencia en una muestra de niños víctimas de maltrato infantil y analizar la relación entre variables contextuales y personales sobre la resiliencia. Se construyó un índice de resiliencia con base en las pruebas aplicadas a los niños y se adoptó el modelo ecológico que considera diferentes niveles contextuales en el desarrollo.

La muestra estuvo compuesta por 102 niños entre 6 y 13 años de edad víctimas de maltrato (físico, psicológico y negligencia). A fin de indagar variables socioambientales y de diagnóstico, se exploraron las historias clínicas familiares, con base en el enfoque del modelo ecológico planteado previamente. Se analizó la información de los niños mediante la técnica de análisis de contenido. Paralelamente, se realizó una entrevista semidirigida a los profesionales a cargo de cada caso, a los fines de completar la información y clarificar los datos seleccionados.

El estudio presentado pudo describir la asociación existente entre una serie de factores socio cognitivos y afectivos. Esto permitió construir un índice

vinculado a la potencial capacidad interna de los niños para superar y sobreponerse de las situaciones de riesgo sufridas. En esta línea, se observaron asociaciones entre este índice y factores contextuales. Puede decirse que es posible estimular la puesta en marcha de procesos de resiliencia, si se fomentan potencialidades y recursos vinculados, por un lado, a las habilidades internas y, por otra parte, a la dimensión de protección del contexto. Se manifiesta la importancia de las fuentes de apoyo externo vinculadas a la familia extensa y a la comunidad escolar para el desarrollo de la resiliencia.

García Segura y Gil de Pino (2019) se proponen descubrir en qué medida las ideas implícitas de padres y profesores sobre las posibilidades de sus hijos y alumnos se erigen cual auténticas realidades e impiden que éstos desarrollen todas sus potencialidades. Su principal pretensión, consiste en explorar el pensamiento de padres y profesores para descubrir las esperanzas que depositan en los niños y calibrar la posible influencia de éstas en su éxito o fracaso académico. La muestra del estudio estuvo integrada por 12 docentes y 12 padres. Los criterios que se tuvieron en cuenta para seleccionar a los participantes han sido la etapa educativa (Infantil, Primaria y Secundaria) y el contexto, ya sea rural o del centro urbano y de barrios de distinta consideración social. A través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas, se propusieron extraer las representaciones e impresiones subjetivas de los sujetos de investigación. Las preguntas realizadas a los participantes, permitieron acceder a los verdaderos pensamientos y emociones de los sujetos de estudio y establecer relaciones entre ellos. Lógicamente, se adaptaron y especializaron según el tipo de destinatario (padre o docente).

Gran parte de los docentes entrevistados demostró tener un concepto de sus alumnos muy relacionado con su extracción social, siendo positivo cuando esta es media o alta y negativo cuando es baja. Sin embargo, también se han encontrado altas expectativas sobre alumnos de clase baja pero solo en el caso de docentes que se describen como muy reflexivos, con abundante experiencia e instalados en procesos de formación continua. De esta manera, se puede concluir que estos elementos mencionados constituyen la base de las altas expectativas. En el estudio se patentiza, pues, la necesidad de fortalecer las estructuras formativas de los profesores para que estos tomen conciencia de lo

que está en juego dada la interrelación entre su confianza en los alumnos y el éxito académico de estos, también hallada en la presente investigación. Existen sentimientos conectados a la acción, lo que los profesores piensan y sienten sobre sus alumnos de baja extracción social puede estar cristalizando en ciertos comportamientos como menor atención, tareas menos desafiantes, etcétera. En definitiva, el conjunto de actitudes, gestos, exclamaciones, miradas de los profesores, evidentemente opera subrepticamente sobre los alumnos.

En su conjunto, las investigaciones referidas destacan la relevancia inexorable del lugar que ocupa el ambiente en el que se desarrolla un niño y cómo ciertas variables que forman parte de su contexto (entre ellas, las expectativas de los docentes hacia sus alumnos) pueden ser facilitadores u obstaculizadores para su sano desarrollo.

METODOLOGÍA

A continuación, se presentará una descripción y argumentación de las principales decisiones metodológicas adoptadas según el tema de investigación y de las posibilidades de quienes la realizan. La claridad en el enfoque y estructura metodológica es condición indispensable para asegurar la validez de la investigación.

1. Problema de investigación

¿De qué manera las expectativas que las docentes del jardín de infantes “Surcos” sostienen en relación con su quehacer educativo actúan como un factor protector en la promoción de aprendizajes significativos en un contexto de vulnerabilidad social?

2. Objetivos

2.1 General

Indagar acerca de las expectativas que las docentes del jardín de infantes “Surcos” sostienen en relación con su quehacer educativo, guiadas por la hipótesis que supone que la promoción de aprendizajes significativos puede convertirse en un factor protector dentro de la vulnerabilidad social.

2.2 Específicos

- Explorar el contexto socioeconómico de las familias de los niños que asisten a “Surcos”, un jardín de infantes ubicado en un barrio periférico de la ciudad de Rosario, cuya población sufre privaciones y carencias de diversa índole.
- Conocer de qué manera el Jardín proporciona un espacio privilegiado para la promoción del desarrollo pleno e integral de niños en situación de vulnerabilidad social, identificando cuáles son las propuestas pedagógicas y didácticas concretas que se propone llevar a cabo para lograr la consolidación de aprendizajes significativos.
- Conocer el clima, las metas y los valores institucionales de dicho establecimiento educativo.

- Identificar la función que cumple el Jardín en la vida de sus alumnos, desde la óptica de las docentes y directivos implicados en el proyecto educativo, caracterizando las expectativas que circulan en el imaginario institucional respecto a los aprendizajes de sus alumnos.

3. Enfoque y diseño metodológico.

Desde un estudio exploratorio - descriptivo y transversal en un Jardín de Infantes ubicado en la periferia de la ciudad de Rosario, se pretende alcanzar una visión general y aproximada respecto del objeto de estudio. Tras realizar una búsqueda de antecedentes empíricos, se observó un vacío en la literatura, presentándose un problema de estudio poco explorado y reconocido. Se buscará que la presente investigación permita realizar una exploración del tema de interés, ubicándolo como una prioridad para futuras investigaciones. Así mismo, se habla de un estudio de carácter descriptivo que permitirá obtener un mejor conocimiento de la situación actual de la población elegida y sus características psicosociales, se podrá describir diversos aspectos, dimensiones y componentes del fenómeno que propone investigar (Sabino, 1992).

Por otra parte, tiene un diseño no experimental ya que no se realizará una manipulación de las variables. Además, se optó por realizar un corte transversal, en donde se produce el estudio en un momento determinado del grupo que se investiga y no procesos interaccionales o procesos a través del tiempo (Hernández Sampieri et al., 1991)

Las características recientemente descritas se enmarcan dentro de un diseño de trabajo cualitativo. Este tipo de investigaciones, apuntan a la comprensión de los fenómenos dentro de su ámbito usual y enfatizan la característica única, irrepetible y subjetiva del fenómeno explorado, por lo que no se intentará arribar a leyes o generalidades (Cuenya y Ruetti, 2010). Este enfoque suele ser el más apropiado para recoger información de carácter subjetivo.

No se perciben por los sentidos, tales como el cariño, la afición, los valores, aspectos culturales. Por lo que sus resultados siempre se traducen en

apreciaciones conceptuales (en ideas o conceptos) pero de la más alta precisión o fidelidad posible con la realidad investigada. (Behar Rivero, 2008, p. 38)

Esta definición cobra especial relevancia al considerar que la investigación está centrada en las expectativas de las docentes de un jardín de infantes, en relación los aprendizajes de sus alumnos y las motivaciones vinculadas al ejercicio de su profesión, tratándose de una categoría conceptual que se desarrollará posteriormente en la presente tesina, pero que evidentemente posee una connotación subjetiva y singular.

4. Participantes

Participaron cuatro personas del Jardín Surcos, tres docentes y la Directora, que se mostraron predispuestas desde un primer momento, a participar del proyecto.

Los primeros acercamientos con nuestra muestra tuvieron como objetivo principal contar el propósito de la investigación, esclarecer dudas y plantear la posibilidad de realizar las futuras entrevistas, en un marco de voluntaria colaboración, destacando los resguardos éticos implicados.

La selección del conjunto de participantes no fue realizada con el propósito de generalizar los resultados obtenidos. Por el contrario, se atendió a los casos individuales representativos y no desde el punto de vista estadístico, considerando que la naturaleza de los datos es cualitativa (Hernández Sampieri, 2008).

5. Instrumentos de recolección de datos

Al considerar que el mundo social es un mundo pre-interpretado por los actores, el investigador necesita desentrañar los sentidos y relaciones que construyen la objetividad social. A ello accede el trabajo de campo. Este acceso no es neutro ni contemplativo, pues el campo no provee datos sino información que solemos llamar equívocamente datos (...) Los datos son la transformación de esa información en material significativo para la investigación. (Guber, 2004, p.85)

Un instrumento de recolección de datos es cualquier recurso del que se vale un investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información. Dentro de cada instrumento concreto pueden distinguirse dos aspectos diferentes: forma y contenido. La forma del instrumento se refiere al tipo de aproximación que establecemos con lo empírico, a las técnicas que utilizamos para esta tarea. En este trabajo, se abordó la problemática de interés a través de dos técnicas para la recolección de datos: la entrevista y la observación no participante. En cuanto al contenido, éste queda expresado en la especificación de los datos que se necesitan conseguir. Se concreta en una serie de ítems que se traducirán en los indicadores que permiten medir las variables, pero que asumen la forma de preguntas (en las entrevistas) y una grilla con los puntos a observar y elementos a registrar (en el caso de las observaciones). Una exposición más detallada de las características que hacen al contenido de las técnicas utilizadas para el presente trabajo se ofrecerá a continuación. (Sabino, 1992)

En cuanto a las entrevistas, si bien existen varias clasificaciones y maneras de realizarlas, para la presente investigación se diseñó ad hoc una entrevista semiestructurada o semidirigida. Esto supuso para con cada entrevistada, un encuentro en el que se alternaron secuencias directivas y no directivas. Las secuencias no directivas permitieron a las entrevistadas expresarse libremente y desplegar en sus respuestas aspectos singulares y personales. Por otro lado, las secuencias directivas permitieron, no sólo esclarecer algunos puntos que han quedado confusos o que no fueron referidos por los entrevistados, sino también dirigir las respuestas hacia las variables e indicadores previamente elaborados. (Albajari, 1996)

En este sentido, las preguntas se diseñaron contemplando tres grandes dimensiones que hacen a las categorías analizadas en el posterior tratamiento de los datos. Por un lado, algunas preguntas se orientaron a la exploración de los posibles indicadores de vulnerabilidad social, a través de un acercamiento a la realidad socioeconómica y contextual desde la perspectiva de los docentes y directivos del Jardín Surcos. A partir de estas preguntas, se pretendió acercarse al impacto que las condiciones de pobreza, tanto material como simbólica, presentes en el medio en el que viven los niños que asisten al Jardín. Las

preguntas fueron diseñadas de forma tal que permitieron, en el posterior análisis e interpretación de los datos, una aproximación a la noción de resiliencia infantil, para indagar acerca de la posibilidad de que estas expectativas puedan transformarse en factores protectores que promuevan la resiliencia desde edades tempranas.

En un segundo eje, se incluyeron aquellas preguntas orientadas a la categoría principal que enmarca la presente investigación: las expectativas de los docentes en relación con los aprendizajes de sus alumnos y la posibilidad de que éstos constituyan una base sólida sobre la cual se consolidará un proyecto de vida alcanzada la etapa de la adultez. Para ello, las preguntas realizadas permitieron el acceso a las actividades concretas que fueron planificadas dentro de una propuesta de educación integral y de calidad que el establecimiento educativo se compromete a brindar. De aquí se desprenden los supuestos subyacentes a la concepción de aprendizaje que circula en el imaginario institucional. Estos supuestos fundamentan la misión y los valores del Jardín, que constituyen las representaciones que los actores institucionales sostienen en relación a sus prácticas pedagógicas y ética.

Se indagó acerca de la función vital que el Jardín cumpliría para el acompañamiento y la formación de los primeros años de vida de estos niños, siempre desde el punto de vista subjetivo y singular de cada uno de los entrevistados. Dentro de la categoría expectativas, se realizaron las preguntas en base a dos grandes subdimensiones englobadas en esta categoría. Por un lado, se entiende por expectativas a las motivaciones tanto intrínsecas como extrínsecas que movilizan al ejercicio profesional de cada uno de los actores institucionales entrevistados, en relación con su implicación al proyecto educativo que se oferta desde el Jardín Surcos. Por otro lado, también se realizó un acercamiento a las aspiraciones que los docentes proyectan para sus alumnos, poniéndolo en tensión con los valores, la misión y visión institucionales.

Por otra parte, las entrevistas fueron complementadas por otro instrumento que también suele ser utilizado para este tipo de investigaciones: la observación. A partir de ella, se realizó un registro sistemático, válido y confiable del comportamiento o conducta manifiesta de los participantes. Las observaciones fueron no participantes. Los datos de interés fueron recogidos de

forma directa de la realidad, sin una interacción con los sujetos observados y de manera no controlada, puesto que se observó la situación a través de los sentidos y sin mediación o ayuda de dispositivos tecnológicos, en su ambiente natural sin alterar el contexto ni recrearlo artificialmente.

Antes del primer encuentro con el campo antropológico, se realizó una delimitación previa de qué y cómo se quiere observar, en pos de un proceso reflexivo y crítico de sus características, sus significaciones e implicaciones. Pues como afirma Sabino (1992)

La tarea de observar no es una mera percepción pasiva de hechos, situaciones o cosas. Hablamos, en cambio, de una percepción activa lo cual significa concretamente un ejercicio constante encaminado a seleccionar, organizar y relacionar los datos referentes a nuestro problema (p. 48)

Este esfuerzo por llevar un registro consciente, formal y con los indicadores delineados con anticipación, nace de un afán por lograr una auténtica comprensión del significado de lo observado, garantizando que esta técnica sea llevada a cabo de manera apropiada, en oposición al conocimiento vulgar o mera opinión de una situación cotidiana. (Archenti, 2007)

A través de las observaciones se analizó qué relación hay entre las prácticas pedagógico - didácticas y el quehacer de los docentes y directivos del Jardín con el discurso de cada uno de los entrevistados, teniendo en cuenta las expectativas subjetivas y singulares de cada uno de ellos en relación con la proyección vital a futuro de los niños. También se apuntó a que a través de este instrumento se puedan esclarecer algunos puntos que no hayan surgido en las entrevistas.

6. Procedimiento

Para cada uno de los instrumentos que fueron utilizados, se solicitaron los consentimientos informados necesarios, firmados por aquellas personas involucradas en los mismos, en los que fue aclarado que la participación de la persona observada/entrevistada fue voluntaria y que la información y los datos fueron tratados con resguardo y discreción. Estos documentos están añadidos en el apartado de Anexos.

En primer lugar, se realizaron las entrevistas semidirigidas. Fueron entrevistadas las tres docentes que actualmente trabajan en Surcos. Dos de ellas, están a cargo de las dos salas de 3 años que actualmente funcionan en el jardín, mientras que hay una tercera responsable de la sala de 4 años. La cuarta persona entrevistada fue la Directora, a quien se le hizo preguntas diferenciadas en el marco de un modelo de entrevista especialmente diseñado para ella. Esta decisión metodológica responde a uno de los objetivos formulados previamente, en el que se propone conocer cuestiones ligadas a las particularidades del contexto social y económico de las familias, y bajo el supuesto de que quien ocupa un cargo directivo en una institución educativa, tiene una visión más completa del panorama general y de los distintos actores institucionales que intervienen en ella.

Las entrevistas fueron complementadas con las observaciones no participantes, realizadas en cada una de las salas. “En el ámbito de la ciencia, la observación es, por definición, el modo de establecer algún tipo de contacto empírico con los objetos/sujetos/situaciones de interés a los fines de su descripción, explicación, comprensión” (Archenti, 2007, p.191).

Para garantizar la validez y confiabilidad en la aplicación de dicha técnica, se procuró en todo momento lograr una constante articulación, en donde el marco teórico respalde, direcciona y entre en diálogo con el trabajo de campo y permita una profundización y resignificación de las categorías a partir de una torsión teórica-metodológica. A su vez, los hechos observados fueron guiados por los indicadores diseñados previamente sobre la base de los objetivos específicos planteados en el presente apartado metodológico. En el registro de las observaciones, se intentó describir los hechos tal cual son, evitando que entren en juego demás elementos del mundo interno de las tesis y procurando lograr la mayor objetividad posible.

7. Análisis de los datos.

Una vez finalizado el trabajo de campo, se buscó identificar en las respuestas de las entrevistas y en el registro de las observaciones, las variables e indicadores que habían orientado la recolección del material empírico.

Para el tratamiento de los datos se aplicó la técnica de análisis de contenidos. A su vez, se optó por un criterio temático de separación de unidades de contenidos, ya que resultó ser el procedimiento más conveniente y operativo al momento de identificar, reducir y descomponer el cuerpo de elementos textuales obtenidos durante el trabajo de campo, con el fin de reagruparlos nuevamente en ejes principales de significado. (Rodríguez Sabiote, 2003)

El proceso de clasificación de los datos fue de tipo mixto (Rodríguez, 1996) ya que a medida que se identificaron y codificaron las unidades de contenidos, se fueron proponiendo nuevas categorías y subcategorías en adición a las planteadas en el proyecto de tesina. Durante la síntesis y el reagrupamiento de los datos, se construyeron las siguientes categorías: expectativas docentes, entendidas como motivaciones intrínsecas y extrínsecas de las docentes en relación con su ejercicio profesional, y como aquellas aspiraciones que tienen en relación con el proyecto de vida de esos alumnos; aprendizaje en niños de primera infancia/educación nivel inicial; vulnerabilidad social. Dichas categorías conformaron la matriz cualitativa de datos, sobre la cual se realiza la disposición de los resultados hallados y reportados en el apartado de la tesina que se presenta a continuación.

RESULTADOS

En el presente apartado se pretende reportar los resultados obtenidos tras la recolección y tratamiento de los datos. Se realiza una articulación entre las categorías y subcategorías construidas durante el análisis de los datos y el posicionamiento teórico que permite realizar inferencias e hipótesis interpretativas, a la luz de los objetivos específicos que en todo momento guiaron el curso de la tesina.

Los fragmentos citados que corresponden a las respuestas de las docentes durante las entrevistas, serán presentados de acuerdo al formato indicado por las normas APA, pero con la tipografía en *bastardilla*, a fin de diferenciarlas de lo postulado por los autores o investigadores que permiten el sustento teórico a partir de algunas nociones o conceptos relevantes para la tesina.

1. El contexto como mediador social del desarrollo

Desde que nacen, incluso antes, el niño está experimentando la influencia del ambiente social, sin el cual no podría llegar a convertirse en adulto. Se nace con pocas disposiciones que necesitan desplegarse dentro del ambiente, siendo éste el único que puede llevarlas a su pleno desarrollo (Delval, 1994).

Desde este enfoque, se explicitan a continuación algunas de las respuestas de las docentes frente a la pregunta que intentó conocer de qué manera ellas piensan que el contexto en el que crece un niño, tiene una determinada repercusión sobre su desarrollo. Todas ellas coincidieron en que, efectivamente, las condiciones que modelan al contexto, tienen un valor significativo en el desarrollo de sus alumnos. La mayoría, al escuchar la pregunta, realizó una rápida asociación de los conceptos mencionados con sus propias experiencias dentro de la sala y los procesos de aprendizaje de sus alumnos. *“La importancia se ve reflejada en las actividades. Cuando las planteamos, obviamente, vemos como algo primordial el tener en cuenta el contexto.”* (Docente 3)

Otra docente, también sostuvo que siempre toma en cuenta las singularidades del grupo con el que trabaja para organizar las propuestas en función de ello.

Yo voy variando en distintas instituciones, porque a veces también hago reemplazos. Y, bueno, vos vas viendo que, según el grupo y según las necesidades que tienen, son distintas las cosas que tenés que abordar y la forma en las que las tenés que abordar. Tiene que ayudar mucho el entorno y el ambiente en el desarrollo de los chicos. (Docente 1)

Se infiere que ambas docentes conciben tácitamente, al ambiente en el que crece un niño como uno de los principales responsables de su conducta, su forma de relacionarse con los demás, e incluso, sus modalidades de aprendizaje.

Es importante volver a resaltar esa interrelación, el entretelado de lo innato y lo adquirido en el ser humano respecto a las capacidades sociales. El poder de mediación social constituido por el ambiente natural en el que se desarrolla una persona, le permite desarrollar capacidades para actuar de manera efectiva a las demandas del medio social. (Delval, 1994). En este sentido, resulta interesante lo postulado por una de las docentes sobre el final de la entrevista:

Siempre trato de atender primero esas necesidades que yo considero que son las que tienen que estar satisfechas, para luego ir logrando lo vinculado a lo pedagógico. Para eso, lo primero es conocer su situación y cómo es su contexto. (Docente 1)

1.1 Dos conceptos claves en educación: Aprendizaje y desarrollo

Se observa en las respuestas anteriores, que ambas docentes confluyen en asociar el desarrollo infantil con los aprendizajes, tratándose de aspectos interdependientes entre sí. A partir de esta relación, se suma la respuesta de otra docente, quien luego de describir algunas particularidades del barrio en el que el jardín desarrolla sus actividades, comentó:

¿Vieron que es un barrio con muchas carencias? (...) veo que en los niños influye todo. Al principio, muchos niños no tenían para desayunar, venían sin

comer desde la noche anterior, llegaban al jardín y se dormían. De a poco, se les ha ido dando herramientas a los padres y eso va cambiando. Pero sí, todo eso que inicialmente les decía, influía en su crecimiento, en su desarrollo y en su aprendizaje. (Docente 2)

Se puede observar en el discurso de las docentes, aquella relación establecida, por la que no creen posible que haya aprendizaje sin mediación del contexto.

Para entender la interacción entre aprendizaje y desarrollo se retoman los aportes de Vigotsky (1979). El autor, señala que todo aprendizaje en una institución educativa siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño.

Para entender al desarrollo desde la teoría vigotskiana, se plantean dos niveles evolutivos: por un lado, se habla de un nivel evolutivo real, que comprende el grado de desarrollo de las funciones cognitivas de un niño y supone aquellas actividades que los niños pueden realizar por sí solos y que son indicativas de sus capacidades individuales. Por otra parte, si se le ofrece ayuda o se le muestra cómo resolver un problema y lo soluciona, es decir, si el niño no logra una solución de manera autónoma para resolver el problema, pero puede llegar a ella con la ayuda de otros, ya se habla de un nivel de desarrollo potencial. Lo que los niños pueden hacer con ayuda de otros, en cierto sentido, es más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos. (Carrera y Mazzarella, 2001)

Ahora bien, entre ambas categorías, ¿qué proceso es condición necesaria para que se dé el otro? De acuerdo con Vigotsky (1979) entre el aprendizaje y el desarrollo existe una relación de tipo dialéctica. Pero el aprendizaje antecede al desarrollo, en tanto una enseñanza adecuada contribuye a crear zonas de desarrollo próximo. La zona de desarrollo próximo puede ser entendida como un diálogo, entre el niño y su futuro, entre lo que es capaz de hacer hoy y lo que será capaz de hacer mañana. Matos (1996) define este concepto desde la implicancia que tiene para la pedagogía, y afirma:

Este concepto tiene gran aplicabilidad para el campo educativo, designa las acciones del individuo que al inicio él puede realizar exitosamente sólo en interrelación con otras personas, en la comunicación con éstas y con su ayuda, pero que luego puede cumplir en forma totalmente autónoma y voluntaria. (p. 8)

En una de las observaciones realizadas, una de las docentes de la sala de 4 años desplegó durante la rutina de inicio de la jornada, una de las actividades que realizan todos los días al finalizar la presentación de cada niño con su docente. Se sacó una caja con números del 0 al 9 hecho en goma eva y de un tamaño considerable y se le pidió a uno de los niños que pasaran al frente de la ronda y eligieran los dos números necesarios para formar el 12, ya que 12 eran los niños presentes ese día. Otra niña en el grupo, se ofreció para resolver la actividad junto con su compañero. La docente le permitió pararse y acercarse a su compañero, de manera que logaran entre los dos, resolver el conflicto cognitivo planteado, logrando un apoyo mutuo para concretar la consigna.

Ahora bien, Vigotsky considera a la educación formal como fuente de crecimiento del ser humano, siempre y cuando se presenten en ella contenidos contextualizados, con sentido y orientados a la zona de desarrollo próximo anteriormente mencionada. Para él lo esencial no es la transferencia de habilidades de los que saben más a los que saben menos. Sino que se trata de un uso colaborativo de las formas de mediación para crear, obtener y comunicar sentido (Moll, 1993). Dentro de esta teoría se percibe al niño como un ente social, activo, protagonista, producto de múltiples interrelaciones sociales en las que ha participado a lo largo de su vida.

A la luz de estas definiciones, cobra especial relevancia un hecho registrado durante las observaciones. Diariamente, la docente de cada sala elige de manera azarosa a un secretario. Durante el resto del día, a ese niño se le habrá asignado y confiado funciones acordes a su edad, pero con el objetivo subyacente de transmitirle el valor de la responsabilidad al servicio de un grupo social, que en este caso se trata de su propio grupo de pares.

2. Primeros aprendizajes en nivel inicial

2.1 Aprendizaje significativo

Al tratarse de una categoría muy valiosa para el problema de investigación delimitado, se presentaron numerosas respuestas y datos en relación con la misma. Es por ello, que a todas las docentes se les preguntó de manera directa cómo conceptualizan al aprendizaje y cuándo creen que un aprendizaje es verdaderamente significativo. Más que una definición teórica, se pretendió acceder a aquellos matices de sus discursos que permitieran vislumbrar su concepción de aprendizaje significativo desde su propia experiencia en la cotidianidad del jardín. Todas las docentes consideran que el aprendizaje significativo está estrechamente vinculado con la posibilidad de realizar una aplicación posterior de lo apropiado en diversas situaciones cotidianas en las que los niños logran evocar dichas habilidades o competencias aprendidas con anterioridad.

Considero que es significativo cuando ellos pueden tomar eso que aprendieron y poder relacionarlo con otra cosa o traer eso que ellos aprendieron y aplicarlo en otras situaciones. (Docente 2)

Cuando puedan incorporar y hacerlo propio, a lo largo del tiempo. Uno después por ahí les sigue el rastro, pero yo creo como que esa semilla ya está metida. A veces digo que capaz que alguien más después la vuelve a agarrar y es algo que ya lo tiene incorporado. Sí... pienso que es significativo cuando se puede aplicar. (Docente 3)

Incluso, la Docente 1 relató lo siguiente:

Cuando veo maestras de nivel primario, y veo que hacen cosas que dicen “a ver, hagan una ronda” o “vamos a formarnos”, yo las miro y digo “yo estoy en nivel inicial y no saben el trabajo anterior que hay a esto, ustedes están con unos chicos más grandes y todo, pero toda esa base está en nivel inicial”.

Desde estas respuestas, vale pensar que un aprendizaje significativo tenderá al progresivo aumento de la autonomía personal de los niños, en los que podrán aplicar distintas competencias críticas y cognitivas a fin de resolver los conflictos que se les presenten. De este modo, las docentes asumen un papel de mediadores o de guías que permiten que los niños aprendan activamente en contextos sociales significativos y reales.

Todo lo que es el aprendizaje en nivel inicial constituye el primer nivel de socialización también el nivel inicial. Es cómo se van a manejar en un futuro en la sociedad. Entonces es como que, si vos no estás ahí con la mirada atenta y les marcás “esto sí, esto no, esto lo podemos hacer así” como que para mí falta lo primordial. El nivel inicial es lo fundamental, son como los cimientos. (Docente 1)

En este sentido, la creación de una zona de desarrollo próximo se da dentro de un contexto interpersonal entre las docentes y sus alumnos, con el foco puesto en que ellas sean facilitadoras del traslado de los niños de los niveles inferiores a los superiores de la zona. Sostenido por lo vincular, se trata de brindar el apoyo estratégico necesario para que logren solucionar un problema (Chaves Salas, 2001). Desde este enfoque, resulta particularmente interesante lo que comenta la Docente 1: *“Pienso que un aprendizaje es realmente significativo cuando hay un ida y vuelta, de que ellos pueden compartir o que pueden sacar sus conclusiones.”* Quizás este apoyo estratégico, se puede inducir mediante el planteamiento de preguntas o rutinas de afianzamiento que permitan la reelaboración de lo aprendido hasta el momento bajo el formato de conclusiones finales.

Un hecho que vale la pena resaltar, es que, si bien todas plantean una noción de tiempo vinculado a la construcción de nuevos aprendizajes, ninguna mencionó la importancia de los conocimientos previos como la base sólida de los nuevos aprendizajes. Ausubel (1983) plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por estructura cognitiva, al conjunto de conceptos,

ideas que un individuo posee en un determinado campo de conocimiento, así como su organización.

2.2 El nivel inicial: Cimientos de la educación

La educación es un derecho universal, un proceso continuo, dinámico que tiene sus cimientos en la Educación Inicial, lo cual nos exige a todos quienes trabajamos en pro de la Infancia acompañar y sostener los procesos de los niños y las niñas. (Fraga y Silva, 2011)

El marco normativo internacional establece el derecho de todos los niños y niñas, incluyendo a la primera infancia, a estar físicamente sanos, emocionalmente seguros, socialmente incluidos y con condiciones para aprender (UNICEF, 2002). En ese sentido, se reconoce que los jardines de infantes ocupan un rol primordial en el desarrollo pleno de sus potencialidades. Desde este enfoque, se incluyeron en las entrevistas de las docentes y de la Directora, un bloque de preguntas orientadas a desentrañar algunas prácticas de enseñanza específicas de los objetivos y desafíos en este nivel educativo.

En un momento de la conversación, una de las docentes manifestó que *“del jardín de infantes, tienen que salir con una base buena, firme. Por más de que después lo sigan trabajando.”*

Otra docente se explayó más al respecto y comentó:

Se trabaja mucho desde los objetivos y contenidos planteados a principio de año. Pero el jardín de infantes - justo el otro día lo hablábamos - tiene que garantizar la consolidación de hábitos, de formas de comunicarnos, que aprendan cómo relacionarse. Por ahí no vienen con eso desde casa, y uno les da algunas pautas que son necesarias, quizás pensando en que ya lo tendrían que tener incorporado.

Schapira et al. (2010) justifican la importancia del jardín de infantes para el desarrollo de los niños, ya que los ayuda a crecer y a alcanzar un desenvolvimiento más autónomo. Los niños logran progresos importantísimos con respecto a su motricidad, lenguaje, razonamiento y forma de relacionarse. El ingreso temprano al jardín abre una gran posibilidad de estímulos y

motivaciones, facilita una modalidad de aprendizaje rica, flexible y oportuna, provee la socialización secundaria.

El nivel inicial estructura sus planificaciones en función de las principales habilidades que emergen durante esta etapa vital: Las actividades que realizan los niños durante su trayectoria por el jardín de infantes, suelen orientarse hacia el aprendizaje de secuencias temporales, el reconocimiento y la exploración del entorno natural, el entendimiento de las bases del mundo y las relaciones sociales. Dado que comienzan un momento de explosión de creatividad, se les propone a través de diversas propuestas, el entrar en contacto con diferentes formas, colores, números y letras. Es el momento ideal para hacer actividades artísticas, manipular objetos de diferentes materiales y texturas. Los distintos tipos de acciones y las relaciones activas con el entorno le proporcionan la posibilidad de construir ideas, desarrollar su pensamiento y comprender el mundo. Para que ello ocurra, es primordial que tenga oportunidades para experimentar, preguntar e interactuar sobre el medio físico, las personas y las cosas.

Desde esta óptica, se le preguntó a la Directora acerca de las planificaciones pedagógicas que se llevan a cabo en el formato de propuestas didácticas durante la jornada diaria. Su respuesta fue la siguiente:

Nosotros en la planificación tenemos 4 unidades didácticas que se trabajan a lo largo de todo el año. Esas unidades didácticas se componen: primero del conocimiento del cuerpo humano, después la familia entendiéndola como el primer encuentro social que tiene el niño, y después aparecen los animales y las plantas. Cada unidad didáctica dura un mes, un mes y medio. Y se realizan actividades relacionadas con eso. Transversalmente se trabaja con todo lo que sea matemática, lengua, ciencias naturales y ciencias sociales. Por supuesto que en sala de 3 se trabaja desde lo concreto.

Por otra parte, es un objetivo primordial del nivel inicial afianzar la consolidación de buenos vínculos entre pares, fomentando conductas de respeto, cooperación, compañerismo y generosidad. Schapira et al. (2010) mencionan que la convivencia en la sala con otros chicos y las maestras, aunque sea por pocas horas, posibilita el encuentro con personas que no son de la familia, ampliando así la esfera de lo conocido. Con el contacto diario con

diferentes niños, además de propiciar la participación y la solidaridad, los niños aprenden a reemplazar los empujones y el tironeo del comienzo, cuando aún no dominan la palabra y la expresión oral.

Durante las observaciones, fue sencillo ver cómo esto se llevaba a cabo a través de una ronda inicial de presentación con la que los niños de todas las salas comienzan la mañana. En el centro de la ronda, la docente sostiene tres carteles distintos para que cada niño pueda visualizar de manera gráfica y escoger la manera de saludar (saludo con pies, saludo con un abrazo y saludo con el puño cerrado). Además, durante este momento, la docente aprovechaba para comentar el motivo de la ausencia de los niños que aquel día no estuviesen presentes en el jardín.

2.3 Hábitos y rutinas

Si bien no se realizó una pregunta específicamente orientada a esta subcategoría, se decidió añadirla en el presente apartado de la tesina, ya que todas las docentes y la directora mencionaron su importancia para la estructura de la educación.

Docente 1	<i>El jardín es una institución (...) en la que primero tiene que garantizar el trabajo de los hábitos, de las distintas formas de comunicarnos, enseñarles a ellos cómo relacionarse.</i>
Docente 2	<i>Todo el esfuerzo que uno pone, todo el esfuerzo que uno hace para justamente afianzar los valores, todas las rutinas</i>
Docente 3	<i>Siempre empezamos a trabajar la formación de hábitos, para llegar progresivamente a lo que se trata de manera específica en la sala de 3 y 4.</i>
Directora	<i>Trabajamos todo lo que es rutina, y hábitos. Entonces lo que sí se trabaja ahí son los hábitos de orden, de escucha, las normas. Eso se va planteando desde un comienzo.</i>

Reconocer las rutinas como contextos de aprendizaje, supone evidenciar algunas de sus funciones, tal como lo expone Zabalza (1996):

Constituyen un marco de referencia que una vez aprendido por el niño, da una gran libertad de movimientos tanto a los niños como al profesor: provee una especie de estructuración mental que permite dedicarse y dedicar sus energías a lo que se está haciendo sin pensar en lo que vendrá después. En cuanto marco constante permite además al profesor introducir en él cualquier tema, asunto o actividad novedosa que haya surgido inesperadamente. De esta manera lo nuevo entra a funcionar como contenido o material de las rutinas diarias. (p.173)

Shapira et al (2010) también destacan la especial relevancia formativa que tienen las actividades que se repiten todos los días. El sostén de una rutina brinda seguridad y confianza, permitiendo anticipar lo que vendrá, ayuda a organizarse, a observar y analizar cuestiones relacionadas con las características de un espacio distinto al de su casa. “Los chicos incorporan rápidamente las acciones cotidianas del jardín y luego las aplican en sus hogares: guardan sus juguetes, buscan solos su vaso a la hora de la merienda o piden para ir al baño”. (p. 162)

Las rutinas, entonces, pueden convertirse en la oportunidad para el pleno ejercicio de la autonomía, en tanto se generen espacios para la toma de decisiones, la participación y la resolución de problemas. Todo esto enmarcado en un respeto por los tiempos diferenciales de los niños. Consideradas así, las actividades reportan un sinnúmero de beneficios para el desarrollo infantil, como lo proponen Carmé Thió-Pep y Llenas (2007):

Son situaciones cuyo contenido educativo reside fundamentalmente en el aprendizaje de habilidades y actitudes relativas a la capacidad de relación social, de comunicación entre personas de distintas edades y de distinta procedencia. (...) Permiten ampliar el conocimiento de uno mismo, de los sentimientos, y emociones propias y de los demás, y adquirir recursos para avanzar en el camino de la socialización, de la autonomía y del equilibrio emocional (p. 72).

En el momento de la merienda, en las situaciones donde se enseñan hábitos de higiene o aseo personal, entran en juego sus afectos, su autoestima, el sentimiento de sentirse respetado por el otro. En la medida que se le dé un lugar al niño en estas acciones cotidianas, va a lograr una mayor comprensión

de su finalidad y tomará la iniciativa para su desarrollo. “La regularidad y ritualidad en los momentos de atención, libera a los niños de ansiedades e incertidumbres y así mismo favorece su protagonismo en estos contextos de experiencia” (Fortunati, 2006, p. 147).

Todo esto significa que las rutinas se pueden revalorizar en un marco de regularidad, más no de repetición mecánica, como posibilidades pedagógicas flexibles que juegan un papel preponderante en la educación de la primera infancia.

2.4 El espacio hecho a medida de los niños

En las observaciones realizadas, se pudo apreciar cómo están dispuestas las aulas del Jardín pensadas especialmente para los niños. Todas contaban con un baño del tamaño de ellos, como así también las mesas y sillas. A su vez, cada sala cuenta con un perchero en el ingreso, el cual está identificado con la foto de cada niño para que dejen ahí sus pertenencias (mochila, campera). En el patio del Jardín se pueden observar juegos de escalar, hamacas, toboganes.

En este sentido, el Programa Estado de la Nación (2011) plantea que es necesario generar ambientes de aprendizaje atractivos y de calidad, que potencien el desarrollo de los niños y satisfagan sus necesidades, el cual se proponga atender una serie de dimensiones que incluye el ambiente físico (instalaciones, espacio), los materiales didácticos, la formación inicial y continúa de los docentes, la concepción de la práctica educativa, y la interacción entre los niños y sus docentes.

En relación a esto, una de las docentes entrevistadas afirmó:

Al venir al Jardín y ver que todo esto está pensado para ellos, que hay un mobiliario especialmente para ellos, como así también juguetes, los cuales pueden compartir con sus compañeros. A su vez, hay espacios donde jugar y son distintos a los de su casa. (Docente 1)

2.5 Formación en valores

También fue recurrente la alusión a los valores y la importancia de su transmisión a través de prácticas de enseñanza concretas y específicas. Una de

las docentes, comentó que “*se trabaja todo el tiempo con estas pequeñas cosas que hacen al respeto (...) trabajo muchísimo lo que son los valores y trato todo el tiempo de inculcárselos.*” (Docente 2)

Creo que lo principal son los valores, acá se trabaja mucho el tema de hábitos, transmitir valores, más que nada el tema de la comunicación, que se sientan libres de poder hablar (...) Y la ilusión de, por estar acá hoy por hoy en Surcos, creo que la primera base son valores, es decir, la transmisión de los mismos; más que en los contenidos, objetivos, etc. (Docente 1)

Al respecto, García Hoz (2000) sostiene que todo acto educativo conlleva siempre una relación, explícita o implícita, al valor, por cuanto la educación en su misma esencia y fundamento es valiosa. De aquí que sea reiterativa la expresión educar en valores, ya que no hay otra posibilidad de educar más que en valores. En todo caso, y en cualquier sentido y significado, la educación es inseparable del valor y, por lo mismo, del desarrollo integral de la persona. Tal proceso de humanización, destino de todo hombre, se realiza mediante la incorporación de valores a la propia existencia. Ello permite desplegar al máximo todas las potencialidades humanas de un modo armónico y ordenado.

Serra (2000) define a los valores, desde un enfoque psicológico y con los aportes de la filosofía. Distingue los valores individuales de los valores que él llama sociales o morales, siendo estos últimos los que expresan las necesidades de instituciones y macro grupos y son compartidos por muchos individuos. Los valores sociales o morales son engendrados por la sociedad y sin embargo, toman cuerpo en el individuo. En consecuencia, son a la vez sociales e individuales. Como ejemplo de valores sociales el autor menciona el patriotismo, la laboriosidad, la honestidad y tantos otros. Aquí el individuo se dirige a satisfacer las necesidades de la sociedad.

La formación de los valores consiste en establecer en el sujeto un vínculo íntimo entre el reflejo cognoscitivo del valor y una carga afectiva que lo convierta en un motivo eficiente. Para esto es imprescindible tanto la enseñanza, la información, la fundamentación lógica e intelectual de los valores, como el despertar vivencias afectivas y acciones volitivas en relación con los valores, que

lleguen a hacerlos capaces de evocar por sí mismos la afectividad y las intenciones del sujeto.

2.6 El juego, un elemento esencial en los jardines de infantes

Cuando el niño alcanza los dos años de edad, ya ha realizado enormes progresos en su conocimiento del mundo y ha ido adquiriendo capacidades que le permiten actuar e interaccionar con las cosas y personas. Empieza a manifestarse cada vez más claramente y de forma más pujante una capacidad nueva: la de utilizar medios simbólicos para referirse a las cosas o a las situaciones, sin necesidad de actuar sobre ellas materialmente, y eso es lo que marca precisamente el final del período sensoriomotor y la entrada en una etapa nueva. La manifestación más evidente de estas nuevas posibilidades es su capacidad para comunicarse con los demás, tanto mediante gestos intencionales como mediante palabras (Delval, 1994). Pero esa capacidad simbólica no se manifiesta sólo en el naciente lenguaje sino en otras actividades que aparecen ahora. Una de ellas, es el juego.

Se caracteriza el juego en esta etapa de la infancia por ser innato, libre, lleno de resultados fortuitos y de descubrimientos insospechados. Es, además, estímulo para la imaginación y, dada su propia naturaleza, de una enorme riqueza cultural. En este sentido el juego es formador en el campo de la educación, siempre y cuando se afiance en el seguimiento de instrucciones y en el desarrollo de habilidades y capacidades, sustentadas tanto en el desarrollo como en el fortalecimiento de valores y normas.

El juego es libre cuando los niños y niñas juegan con su cuerpo, con juguetes, manipulan objetos, y se mueven guiados por su propio sentido de curiosidad. Allí no hay reglas ni límites, no es rígido, ellos crean con sus juguetes, inventan a través de imágenes, expresan sentimientos, hacen preguntas y representaciones a través de él. Si todas estas experiencias libres o guiadas se transforman en representaciones significativas y conscientes para su vida, entonces, en ese momento, se darán aprendizajes sobre la realidad que viven, lo cual significa que al jugar crean y aprenden como en el fortalecimiento de valores y normas. (Camargo et al., 2016).

Por esta razón, se insiste en que los jardines de infantes innoven, transformen, y aprovechen los recursos y espacios que se tienen, utilizando el juego como un método y posibilidad de aprendizaje. Tal como refiere Vergara (2017), en el nivel inicial, el juego debe ocupar el principal recurso y constituir el eje organizador de toda actividad educadora, es ahí donde reside la importancia del juego en la niñez.

Y todo lo que ellos trabajan en la hoja, va por el lado del disfrute y también con el conocimiento de las diferentes técnicas y materiales. Se trabaja mucho con las manos, a través de la exploración y el contacto con el diferente material (...) También trabajamos con el juego simbólico. Te diría que es como nuestra médula espinal. Es muy importante porque los ayuda a canalizar un montón de cosas. Además, ahí entra en juego el lenguaje, y pueden dramatizar distintas situaciones. (Directora)

El juego es el primer acto creativo del ser humano y la conexión del niño con su realidad exterior, por medio del juego, el niño va logrando el entendimiento de la realidad, es decir, el niño crece a través del juego y se prepara para el futuro. Herrera Linares (2016) añade que, a través del juego, se puede expresar los deseos, temores, fantasías y conflictos, así como la percepción que tienen de sí mismo, y de otras personas en general del mundo que lo rodea.

Las observaciones permitieron identificar el rol preponderante que el jardín le otorga al juego libre dentro de la rutina diaria. Después de la merienda todas las salas salen a los pasillos o entran a un espacio del jardín dedicado exclusivamente al juego. Allí hay una variedad de juguetes puestos a su disposición y libre elección, que pueden ser retirados para ser utilizados en otros ambientes del jardín.

Schapira et al (2010) sostiene que el juguete es un intermediario, una herramienta esencial para el buen desarrollo del niño, a través del que puede explorar, descubrir, aprender e interactuar con múltiples objetos y problemas que forman una parte importante de su adecuado desarrollo. La mayoría de los

juguetes son específicos para niños que se encuentren en el estadio preoperatorio, en el que la función simbólica está en pleno auge.

3. Expectativas docentes

Un eje central de la presente investigación gira en torno a las dificultades vivenciadas por quienes ejercen la docencia en instituciones educativas insertas en contextos, donde la mayoría de la población vive en condiciones de pobreza y sufre de exclusión social. La identificación de las concepciones y expectativas de las docentes en un proceso investigativo, permite obtener mayor información sobre el impacto que estas creencias ejercen en su labor diaria en el marco de un contexto adverso. Asimismo, permite saber si un entorno prevalentemente marginal afecta a la hora de tratar con las dificultades de aprendizaje y qué tipo de herramientas se despliegan en el abordaje de las mismas (Casanova, 2015).

3.1 Motivaciones e ilusiones en el hacer docencia

A todas las docentes se les preguntó acerca de su propia labor como educadora y enseñante, con el objetivo de conocer desde qué lugar conceptualizan sus propias prácticas y cuáles son las principales motivaciones subyacentes a sus prácticas. Desde la perspectiva de los enfoques cognitivos de la motivación, se sabe que las personas no sólo responden a situaciones externas o condiciones personales, sino también a sus percepciones o representaciones mentales que construyen en relación con tales situaciones. (Huertas, 1997).

Se intentó indagar no sólo acerca de sus ilusiones profesionales, sino que también se pretendió conocer sobre la manera en que ellas perciben una incidencia de la enseñanza en el desarrollo de sus alumnos. Todas manifestaron estar muy “*contentas de estar acá*” y sienten que su trabajo no depende únicamente de su accionar individual, sino que está fuertemente relacionado con la colaboración de otros actores institucionales, entre ellos las familias.

Los chicos de esta edad te tienen de referente, pero es fundamental el acompañamiento de la familia. Si hay un tema a tratar en un niño o niña, y la familia te escucha y te apoya, avanzas mucho más rápido y esa familia también

avanza, porque les hace el click de algo que por ahí no lo tenían incorporado, o no lo sabían, o nadie se los había dicho. (Docente 3)

Se puede trabajar un montón con las familias que aceptan un montón los consejos que uno les da y eso nos permite trabajar juntos y a la par y siempre por supuesto pensando siempre en el niño o en la niña. (Docente 2)

Por otra parte, todas manifestaron un fuerte compromiso personal junto con un sentido de pertenencia que las moviliza a sentirse parte fundamental de la institución.

Y todo el esfuerzo que uno pone, todo el esfuerzo que uno hace para justamente afianzar los valores, todas las rutinas... está. Sabemos de escuelas que dicen que reconocen a un chico que vino de Surcos, y eso a nosotras nos pone re contentas, porque sabemos que hicimos las cosas bien. (Docente 2)

En este sentido, resulta particularmente interesante los aportes de la investigación realizada por Bellei et al. (2004) quienes se interesan por las posibilidades del sistema escolar de romper con desigualdades sociales, que tienen origen en la familia o lugar donde nace la población. Los autores arribaron a la conclusión de que en todas las escuelas que formaban parte de la muestra que compuso su investigación, existe una cultura escolar que contribuye al logro de buenos resultados. Esta cultura tiene estos ejes principales: un fuerte capital simbólico, sentido identitario, y ética del trabajo. Son escuelas que creen firmemente en lo que pueden lograr haciendo un buen trabajo con sus alumnos. La motivación está intrínsecamente relacionada con un fuerte compromiso que empuja a querer hacer las cosas bien. A su vez, esta motivación tiene una estrecha relación con un fuerte sentido identitario que caracteriza a las escuelas estudiadas. Prácticamente todas tienen algo que las distingue y los equipos reconocen que eso es un factor relevante para explicar el compromiso que todos sienten con la escuela.

3.2 Aspiraciones y esperanzas en relación al proyecto de vida de los alumnos del jardín

Otra pregunta de las entrevistas estuvo orientada al conocimiento de la proyección que las docentes podían hacer sobre el futuro de sus alumnos. No sólo interesaba conocer cómo pensaban realmente que llegaría a ser, sino que también se les propuso imaginar cómo les gustaría que fuera, en tanto y en cuanto de ellas dependiera.

Y... me encantaría que vayan por el buen camino. Que lo que nosotras les aportamos les sirva para la vida. Yo calculo que algo de lo que uno les enseña, les queda. Quisiera que vayan por el buen camino, que recordaran las palabras de las Seños, de lo que está bien o de lo que está mal. Para así poder tener un trabajo, formar una familia, tener estabilidad en la familia y en el trabajo también. Poder tener esa responsabilidad y el compromiso de poder permanecer. Y que tengan ese sueño que justamente sea a largo plazo, no en la inmediatez. Y que lo puedan concretar (...) No te digo que me encantaría que sean todos profesionales necesariamente. Lo que más quiero es que sean buenas personas, que quieran ser buenas personas. Eso es lo fundamental.

(Docente 2)

Uno quisiera que tengan un futuro con muchísimas oportunidades. Yo calculo que del trabajo que hacemos, algo les queda. Siempre les hablamos de lo bueno que es trabajar, tener un objetivo, y trabajar para conseguirlo. Esa es la imagen que yo quisiera tener. (Docente 1)

Me gustaría, sobre todo, que sigan estudiando. Muchos quieren seguir porque tienen otra salida o formación. Y eso como que te da una bocanada de esperanza, de saber que van a ser personas responsables, insertas en un mundo laboral, con otra salida, otra mentalidad. La personalidad se forma con hábitos, con todo lo que se viene trabajando desde nivel inicial. (Docente 3)

Román (2003) elabora un artículo basándose en estudios que analizan la relación existente entre las representaciones sociales que los docentes tienen de sus alumnos y la efectividad de la práctica pedagógica que llevan a cabo en la sala de clase. Para ello, analiza y pone en tensión, factores y variables referidos al universo simbólico de los docentes, que están mediando y afectando la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje, que ellos mismos conducen e instalan en el aula escolar dentro de esos contextos. La autora define a las representaciones sociales como modelos interpretativos y comunicativos de la realidad y simultáneamente, o como un marco orientador y regulador de actitudes y conductas relativas al fenómeno o realidad reelaborada y significada.

A su vez, la hipótesis que guía este artículo, sostiene que la práctica pedagógica de los docentes de escuelas vulnerables, está fuertemente asociada a los modelos e imágenes que ellos construyen y reproducen sobre las potencialidades de sus alumnos y alumnas, generando formas estables en el proceso de enseñanza aprendizaje, reflejado principalmente en la dinámica que se establece en el aula escolar. De allí, nace la importancia de poder explorar y explicitar dichas representaciones y valoraciones que, de manera segura, ejercen un impacto en la práctica educativa.

3.3 Miedos, temores y ansiedades

Al adentrarse en el discurso de personas que trabajan con niños insertos en contextos adversos, es esperable que emerja de sus propias palabras, la manera en que, en su labor diaria, aparezcan miedos y ansiedades vinculados con diversas situaciones que se puedan presentar y generen un cierto malestar institucional y personal.

En relación con mi trabajo, algo que me causa mucha ansiedad, es esto de los chicos son muy reprimidos, que vos ves y notás que viven situaciones complicadas en sus casas, entonces ahí es donde uno quiere seguir y buscar más, hasta que te detenés y pensás que hasta acá llegaste. Pero siempre existe ese nene que se siente excluido o que tiene problemas con una cierta agresividad, que no puede hablar... y esas cosas como que me movilizan y llevan a pensar en lo que puede estar pasando ahí. Me pregunto por qué ese

chico se está comunicando así con los demás, y me gustaría ir y hablar con los padres. Después está el tema del descuido en la higiene, en chicos que vos ves que no reciben la atención necesaria en su casa, y en cuidados básicos para un niño. (Docente 1)

El maltrato. Por parte de la familia. Sé que es un tema delicado y la familia no se va a abrir a contarte, pero por ahí los chicos sí te cuentan. A mí a veces, sinceramente, me da cosa contarles a los padres sobre alguna conducta de su hijo en la sala, porque sé cómo lo van a retar. A veces ellos mismos me cuentan que recurren al castigo físico. Entonces yo les insisto en que frente a esas situaciones hay que conversarlo. (Docente 2)

Por ejemplo, me acuerdo un nene el año pasado, que venía sucio, que venía cada tanto. Hablaba con esa mamá y no sabía si me estaba comprendiendo lo que le estaba diciendo. Ver situaciones de abandono me duele, me hace enojar, es como que me lo quiero llevar. Además, pienso, ¿esta persona el día de mañana, ¿qué? (Docente 3)

Langer (2020) realiza un estudio en el que se pregunta sobre las características de quienes hacen docencia en contextos de pobreza urbana. La hipótesis que desarrolla el investigador, supone que en esas prácticas se producen sensaciones contradictorias que se tensionan. Los resultados dieron cuenta de maneras de hablar y sentidos de docentes que expresan agotamientos, angustias y soledades en las vivencias cotidianas dentro y fuera de las aulas, así como también esperanzas por mejorar la escuela y la escolarización. Esas mochilas que cargan los docentes son parte de un agotamiento marcado por una constante sensación de impotencia y de soledad.

Ramírez (2017) plantea algo similar, al afirmar que una característica de las sociedades contemporáneas es el alto índice de estrés laboral debido a las exigencias del entorno profesional. Esta situación puede causar saturación física o mental, que perjudican no sólo la salud de quien lo padece, sino también la

relación con su entorno más cercano. Este estrés surge cuando las demandas del entorno sobrepasan la capacidad de las personas por enfrentarlas.

Actualmente, los docentes son parte sustancial de esta problemática, ya que un número considerable ha demostrado malestar por las condiciones laborales, la presión o situaciones críticas a las que están expuestos. Está claro que el resultado directo índice en la calidad educativa, provocando posibles actitudes de desaprensión y desapego hacia sus alumnos y sus realidades.

4. Resiliencia

4.1 Factores de riesgo

Los efectos de toda circunstancia adversa que atraviesan la vida de un niño o su medio, son diferentes si existen factores que protegen al niño o bien factores de riesgo, que aumentan el potencial dañino de la situación. La noción de factor de riesgo es ampliamente utilizada en el campo de la salud, y de gran utilidad también en las áreas de educación y trabajo social. En relación con el desarrollo emocional, son aquellas características del niño, de su entorno inmediato o incluso de su medio comunitario y social que constituyen un riesgo de déficit o de distorsión de las condiciones adecuadas para el despliegue de los recursos y de los cambios evolutivos que implica el desarrollo. Dentro de esta perspectiva también hay que considerar que cuanto más pequeño es el niño, mayores son el impacto y el riesgo, ya que los recursos propios con los que cuenta o que ha ido interiorizando a partir de la relación con su entorno todavía son insuficientes o inestables. (Armus et al., 2012)

Un amplio espectro de preguntas pretendió alcanzar una mejor comprensión de las situaciones adversas que forman parte de la cotidianidad de los niños que asisten al jardín.

Una de las preguntas, vinculada a los factores contextuales que inciden en los procesos de aprendizaje, apuntó a la cuestión de las carencias y faltas materiales y simbólicas como factores de riesgo que atentan contra el sano desarrollo y la construcción de posteriores aprendizajes.

Y sí, yo creo que hay cosas básicas. No quiero decir que el aprendizaje pasa solo por lo material, pero nos pasó con el tema de la virtualidad que costó.

Muchos tienen varios hermanos, y quizás nuestros alumnos eran los últimos que quedaban para poder usar el único celular que había en casa, porque se consideraba que era más importante la tarea de los más grandes. Entonces ahí, se vio que la falta de recursos afectaba claramente de manera negativa.
(Docente 1)

Otra situación, es que nosotras pedimos fotos para afianzar la identidad, cosas de uso personal. Pero vemos que a veces las familias no cuentan con la posibilidad de ir y sacarles una foto a los chicos, entonces tratamos de buscar otras opciones. Pero ya interfiere en lo que nosotras estamos queriendo trabajar vinculado a que se sientan parte del jardín y de la sala. Entonces como que hay factores que sí, faltas de recursos que afectan sí o sí. (Docente 1)

Para mí influye un montón cuando no cuentan con servicios básicos como, por ejemplo, luz o agua. Ya eso te condiciona. Mandas a pedir algo y no lo tienen. Está también el tema de la puntualidad en el ingreso. Siempre insistimos con eso porque el día de mañana, ese niño va a ser una persona responsable, que va a tener un trabajo y no va a poder llegar tarde (...) Otro tema importante es la alimentación, fundamental. Yo les digo a las mamás que es importante que desayunen porque los despierta. (Docente 3)

No es menor la consideración de las características del ambiente físico, entendiendo que también afectará el desarrollo de un niño en forma directa o a través de sus cuidadores adultos. Se ha reportado el efecto negativo que tienen los contaminantes y tóxicos ambientales. También dentro del ambiente físico ha sido estudiado el rol que juega la contaminación acústica, la calidad de la iluminación en guarderías y escuelas y la ventilación. Las condiciones de vivienda y hacinamiento y la calidad del vecindario también impactan negativamente.

Durante las entrevistas, se preguntó por las condiciones del barrio, sabiendo que la asistencia de los niños está condicionada por factores ambientales y contextuales que, por una poca e ineficiente infraestructura, complica la circulación y el traslado de los niños hacia el jardín. Una de las docentes se refirió a esta situación, mencionando que los días de lluvia son los días en que la asistencia decae notoriamente.

Y, acá se complica. Los días de lluvia más que nada, hasta a nosotras se nos complica el paso. Y muchas veces hay que suspender, porque quizás vemos que estas dos primeras cuerdas que no están asfaltadas se llenan de barro. Hay chicos que vienen desde muy lejos y nosotras siempre pensamos en que se mojan el único par de zapatillas que tienen. En épocas de invierno también disminuye un poco la asistencia. Nosotras ahí insistimos en que frío tenemos todos y si nos abrigamos podemos venir igual, pero si no pasaron una buena noche prefieren quedarse en casa. (Docente 1)

Es sabido que el desarrollo de un niño tiene mucho que ver con la interacción que éste haga con el entorno. Un entorno desfavorable menoscaba ostensiblemente el desarrollo social y afectivo, al igual que las competencias cognitivas y de lenguaje del niño (Shum, 1996). Un ambiente tenso en el hogar, debido a las relaciones negativas entre los adultos, conlleva factores de riesgo – carencias afectivas, malnutrición y cuidados inapropiados, entre otros.

Además, siempre hay que tener en cuenta que el impacto final de un acontecimiento estresante o del estrés sostenido depende de tres elementos:

- La severidad del acontecimiento o situación (su intensidad y duración en ese nivel de intensidad, lo imprevisto del acontecimiento y la frecuencia e impredecibilidad de su recurrencia);
- La edad del niño, sus recursos innatos y la fuerza de su psiquismo en formación;
- La accesibilidad y la capacidad de los adultos que lo rodean para servir como amortiguadores y ayudar al niño a comprender el evento o las circunstancias difíciles, y lidiar con ello.

Muchos de estos factores son pasajeros e involucran cambios o acontecimientos inesperados, que demandan del niño en desarrollo y su familia la movilización de recursos internos y externos que permitan la adaptación. Pero otros tienen origen en situaciones crónicas de estrés, como la exclusión social. Los niños que crecen con sus derechos vulnerados, en condiciones de extremo aislamiento, con las necesidades más básicas insatisfechas, serán más vulnerables frente a las situaciones de estrés y con más probabilidades de presentar signos de sufrimiento en su desarrollo. (Armus et al, 2012)

Desde la UNESCO (1997) se afirma que la pobreza en la niñez, es el predictor más consistente de problemas en el desarrollo y en el rendimiento escolar, debido a las condiciones de vida ligadas a la falta de recursos. En este sentido, la falta de recursos materiales y simbólicos, constituye uno de los factores de riesgo que más influye en la vulnerabilidad de las personas. Los efectos acumulados de la pobreza aumentan la vulnerabilidad física y psicosocial del niño que crece y se desarrolla en un ambiente privado.

Por otra parte, Román (2003) sostiene que los procesos de enseñanza y aprendizaje son menos efectivos cuando se trata de escuelas más vulnerables o a las que asiste una población en estado crítico, constituyéndose en uno de los principales factores explicativos de la baja calidad de los aprendizajes que alcanzan los alumnos que concurren a dichos establecimientos.

Sin embargo, la evidencia demuestra que también es posible que experiencias tempranas positivas beneficien el desarrollo infantil y sean capaces de revertir los efectos deletéreos de la adversidad. Los estilos de crianza y la construcción de un vínculo estable con sus cuidadores adultos pueden jugar un papel fundamental, de forma tal que abren una posible vía para la prevención en niños de alto riesgo (Forster y López, 2022).

A su vez, se ha demostrado que existen personas que, a pesar de sus adversidades, presentan habilidades para surgir, adaptarse, recuperarse de las dificultades y acceder a una vida social y productiva aceptable. Son llamadas resilientes. Personas, quienes, a pesar de nacer y de criarse en situaciones de alto riesgo, se desarrollan de manera saludable, enfrentando adecuadamente las dificultades. Sus experiencias las perciben de manera constructiva, aun cuando éstas hayan causado dolor o padecimiento (Kotliarenco et al. 1996).

4.2 Factores protectores

Tan importantes como los factores de riesgo son los factores protectores. Se trata de aquellos recursos propios del niño, o aspectos y modos del entorno que lo rodea, que permiten atravesar de modo más protegido las situaciones adversas que le toque vivir, o que favorecen el despliegue de sus propios recursos. En este sentido, es central tener en cuenta el aporte de capacidades individuales y recursos interiores del niño como factores protectores en sí mismos ante las situaciones estresantes.

El ambiente cuidador debe funcionar como un factor protector que escude al niño de los eventos estresantes, reduciendo así su impacto. A su vez, el término resiliencia, se entrelaza con los conceptos de vulnerabilidad, riesgo y factores protectores. Rutter (1993) define la resiliencia como un conjunto de fenómenos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana viviendo en un medio insano. De acuerdo con este autor, estos procesos tendrían lugar en el tiempo, dando positivas combinaciones de cualidades del niño con su ambiente familiar, social y cultural. La resiliencia es el resultado de una interacción especial entre el niño y su ambiente, ya que se ha observado que aquellos resilientes presentan una aproximación activa hacia la resolución de problemas de la vida, siendo capaces de interactuar efectivamente con gran cantidad de experiencias emocionales de riesgo y procurarse la atención positiva de otras personas (Kotliarenco y col. 1996).

A través del discurso de las docentes, se evidencia la importancia de la educación en los primeros años del niño como la edad posibilitadora y promotora de aprendizajes significativos. Está claro que, frente a las condiciones de exclusión social, la educación es el arma más poderosa que permite romper con las barreras de la perpetuación. Desde esta mirada, las docentes respondieron sobre la percepción que tenían sobre sus propias prácticas y el rol preponderante que como educadoras tienen al momento de compensar las carencias a las que sus alumnos están constantemente expuestos.

Pero yo siempre trato de compensar tantas dificultades con las que ellos conviven con la disponibilidad de mi tiempo, mi cariño. Es mucho más que darle

una taza de mate cocido que por ahí no lo tiene. Se trata de hacer un trabajo diferencial para con ese chico. (Docente 2)

Yo trato de incentivarlos, de insistir en que ellos pueden, en desterrar esa idea de que por ser de acá o por ser de allá, no puedan ir y esforzarse y lograrlo. Y más que nada, me interesa demostrar que somos una institución como las demás, que quizás no tenemos los grandes lujos ni las últimas tecnologías, pero por ejemplo tratamos siempre de aggiornarnos a lo moderno y encarar las cosas de manera tal que ellos vean que tienen participación y las mismas oportunidades que cualquiera de tener, de ver, de participar. (Docente 1)

Yo trato de compensar tantas carencias y dificultades observándolos, escuchándolos también. Yo creo que ya observándolos y escuchándolos, se les está dando una atención, ellos ya se sienten contenidos. Más allá del abrazo, más allá del cariño físico que uno puede demostrar, o tomarse, no sé. Viene alguien que lo ves que no está como todos los días, bueno darles como ese espacio, preguntarles ¿qué te pasa?, ¿por qué estás así? (Docente 3)

Desde el enfoque de la resiliencia, se postula que cualquier experiencia emocional que acontece en los vínculos entre un niño y un agente social comunitario, del área de salud o de educación, puede estimular nuevas construcciones vinculares modeladoras en el aquí y ahora, que favorezcan la modificación de una relación primaria difícil. Esta posición no determinista permite transformar situaciones de riesgo en oportunidades ganadas.

También se les preguntó sobre la posibilidad real de que las oportunidades que el jardín les ofrece pueda verdaderamente conformar una red de contención que favorezca un proceso de resiliencia. Todas respondieron de manera afirmativa, aunque dos de ellas destacaron el lugar principal que la familia, entendiendo que no hay intervención o práctica de enseñanza posible

que resulte eficaz si no se considera la manera en que los niños se relacionan y se comunican con sus cuidadores primarios.

Si, totalmente. Y por eso queremos que se extienda el proyecto a un preescolar y queremos que sigan estando conectados. Porque la realidad es que después de egresar de acá, se van a escuelas que sabemos que no son buenas porque los mismos padres te lo dicen. Y la contención es en todo. Tratamos de contener a toda la familia, porque como les decía al principio, se trabaja mucho con ellos, no sólo con chicos. (Docente 2)

Se trabaja mucho con las familias. Muchos de ellos son bastante herméticos y les cuesta hablar. Pero en los grupos de la escuela para padres, muchos logran soltarse y contar bien su historia, romper con algunas cosas que tienen encima, descubrir otras formas o prácticas de crianza distintas a las que tenían más normalizadas. Entonces buscan otra mirada o un consejo. Entonces yo creo que sí, que el jardín ayuda a formar esa red desde todo el laburo que se genera. El jardín se involucra mucho en esto. (Docente 1)

Esta asociación que las docentes hicieron, entre las categorías de resiliencia y familia, no parte de una apreciación meramente intuitiva, sino que responde a una premisa básica conocida por todo aquel adulto que promueva y colabore con el desarrollo infantil. La familia, es el ámbito primordial en el que crece un niño y el grupo primario de socialización. La familia, es un sistema social abierto que se constituye y se mantiene en base a unos fuertes lazos afectivos que permiten el sostén emocional de un niño en pleno desarrollo. (García Segura y Gil del Pino, 2019)

Por otra parte, la tercera docente entrevistada, afirmó que es necesario la creación de un gabinete de profesionales que esté de manera permanente en el jardín, puesto que *“a veces nos quedamos sin herramientas o sin una referencia sólida orientada por un especialista al que podamos acudir frente a situaciones que nos exceden”*. La entrevista sostuvo, además, que la necesidad de

incorporar profesionales del área de psicología, psicopedagogía o fonoaudiología, se condice con un abordaje que pretende trabajar con un niño sin subestimar ninguna de las dimensiones que hacen a su desarrollo.

Se puede apreciar la manera en que el posicionamiento de la docente, permite reconocer los límites y la incompletud de las herramientas propias de cada disciplina específica, posibilitando un abordaje desde la complejidad. Esta apertura al reconocer los propios límites, se convierte en una posibilidad de trabajar con otros y en un recurso creativo al momento de analizar y abordar los problemas o temáticas que se van presentando en el encuentro diario con los niños, tanto adentro como afuera de las salas.

CONCLUSIONES

Consideramos oportuno retomar el problema de investigación. Su formulación permitió indagar acerca de las expectativas que las docentes del jardín de infantes “Surcos” construyen y sostienen en relación con su práctica pedagógica. La hipótesis que guió el estudio, supone que las promociones de aprendizajes significativos pueden convertirse en un factor protector dentro de la vulnerabilidad social.

En definitiva, tras realizar este trabajo, vislumbramos un horizonte constituido por la experiencia propia y singular de un jardín de infantes, en el que la práctica docente con el objetivo de propiciar un cambio de mirada sobre sus alumnos de modo que estos fuesen vistos con toda la potencialidad que atesoran. con el más sublime y alto bien, el más preciso y precioso que existe: la educación.

El enfoque cualitativo permitió el acercamiento al modo en que las participantes de este estudio significan y profundizan sus experiencias. Poder escuchar las voces de los docentes, permitió acercarnos a visibilizar cómo vivencian su experiencia diaria en “Surcos”.

Llamó poderosamente nuestra atención, la fuerza pujante del sentido de pertenencia de las docentes para con los fines y objetivos del jardín. Creemos que es clave que un educador se perciba verdaderamente valioso dentro del entramado institucional, ya que la motivación personal y profesional es un elemento destacable cuya relevancia no debería subestimarse.

Podemos afirmar que los aprendizajes que se construyen en esta etapa de la vida son fundamentales para la consolidación de un proyecto de vida en el futuro a mediano y largo plazo. Pero no se puede negar que la base sólida es proporcionada por el sostén de una relación vincular que existe entre un niño y sus referentes cercanos.

Insistimos en que vale la pena ofrecer a los niños experiencias de aprendizaje que partan del contexto sociocultural, de su nivel de desarrollo y de lo que constituye como significativo. Es importante tener presente que, para que se produzca el aprendizaje, es necesario acercarse al mundo de las ideas

previas de los niños, permitiéndoles cuestionar los significados que poseen, para que profundicen en ello y se desarrollen plenamente. En síntesis, se trata de pensar y repensar la práctica pedagógica con el fin de ofrecer una educación más humana, que respete la diversidad cultural en todas sus dimensiones y que ayude a formar personas críticas y creativas que busquen incansablemente la construcción de una sociedad más democrática comprometida con el desarrollo humano y natural de nuestro mundo.

Por otra parte, proponemos tomar la funcionalidad de “Surcos” como pieza fundamental dentro de una red comunitaria y asistencial, en el que se promueve el diálogo dentro de los distintos miembros de la comunidad en la que habitan. A su vez, notamos que la ausencia de redes de apoyo comunitario, pueden ser un obstáculo que dificulta la resolución de los problemas de la población.

Sostenemos que las oportunidades de desarrollo de los niños de nuestro país aumentan exponencialmente cuando son acompañadas y favorecidas por políticas públicas de carácter multidisciplinario e intersectorial que favorezcan el acceso de las familias a recursos, conocimientos y servicios de atención de calidad.

Durante el tratamiento de los datos, nos encontramos con ciertos dichos de las docentes que nos llevaron a pensar en la importancia de un gabinete psicopedagógico dentro del jardín. El total de las docentes afirmaron que la mayoría de las dudas e inseguridades que se generan en su labor cotidiana, podrían encauzarse a través de un gabinete psicopedagógico, en el que reciban la asistencia e intervenciones de uno o varios profesionales que otorguen una mirada alternativa y complementaria en pos de fortalecer el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Futuras investigaciones y diferentes diseños metodológicos serán necesarios tanto para sostener esta hipótesis como para profundizar en el conocimiento del impacto que las representaciones y expectativas de las docentes ejercen sobre la construcción de aprendizaje significativos de sus alumnos.

Esperamos que los aportes del presente estudio, contribuyan en un futuro cercano, a la creación de ambientes de enseñanza en los que se promueva el diálogo, la reflexión, la autocrítica, la cooperación y participación activa. Fundamentalmente, creemos que la exploración de las expectativas de las docentes, posibilitará una mayor toma de conciencia e interpretación sobre sus propias prácticas y conceptualizaciones.

REFERENCIAS

- Albajari, V. (1996). *La Entrevista en el Proceso Psicodiagnóstico*. Buenos Aires, Argentina: Psicoteca editorial.
- Amar, J. y Abello Llanos, R. & Tirado García, D. (2005). Efectos de un programa de atención integral a la infancia en el desarrollo de niños de sectores pobres en Colombia. *Investigación & Desarrollo*, 13 (1). 60 - 77.
- Archenti, N., Marradi, A. y Piovani, J. (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé Editorial.
- Ausubel, D. (1983). *El desarrollo infantil*. Paidós Psicología Evolutiva.
- Balladares & del Río (2010). Género y Nivel Socioeconómico de los Niños: Expectativas del Docente en Formación. *Revista Psykhe*, 19 (2) 81 - 90.
- Batiuk, V. (2015). *Educación infantil: una prioridad política y social*. Avances, agenda y estrategias. La educación argentina hoy: la urgencia del largo plazo, Buenos Aires, Fundación OSDE y Siglo XXI.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L., Raczynski, D. (2003). Escuelas efectivas en sectores de pobreza. *La educación en Chile, hoy*. 347 - 372.
- Boris, C. (2002) *Los patitos feos. Una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona, España: Gedisa.
- Brazelton, B. y Greenspan, S. (2005) *Las necesidades básicas de la infancia*. Editorial Barcelona.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una Educación d Calidad para Todos en el Siglo XXI. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 2, 84 – 1001.
- Broenfenbenner, U. (1979) *La Ecología del Desarrollo Humano*. Paidós.
- Busso, G. (2001) “Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI.
- Caballero, M., Moreira, M. y Rodríguez, M. (1997). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, España. 19-44

- Camargo Goyeneche, M., Macías Gómez, E., Quinteros Zapatas, M. (2014) La alegría de vivir. Metodología didáctica desde la resiliencia. Desempeño con niños preescolares en situación de vulnerabilidad social. *Revista Iberoamericana de Educación*, (66), 11-14.
- Carbonell, J., Díez, E., Ferrero, C., García, R, Imbernón, F., Rogero, J. (2016) Pobreza infantil y educación. *Cuadernos de Pedagogía*.
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001): Vygotsky: enfoque sociocultural Educere, vol. 5, núm. 13. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.
- Casanova, P. (2015). *Las concepciones y creencias de los maestros acerca de las dificultades de aprendizaje en entornos de exclusión social y pobreza*. (Tesis de grado). Universidad de la República. Uruguay.
- Chaves Salas, A. (2001) Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Educación* 25 (2) 59 – 65.
- Coll, C. (1981). *El concepto de desarrollo en psicología evolutiva: Aspectos Epistemológicos*. Departamento de Psicología Evolutiva y Diferencial. Universidad de Barcelona.
- Coll, C. (1988). *Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo*. Departamento de Psicología Evolutiva y Educación. Universidad de Barcelona.
- Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J. (2014). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Alianza Editorial
- Contreras Oré, F. (2016) El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias. *Horizonte de la Ciencia*, vol. 6, núm. 10, pp. 130-140, 2016. Universidad Nacional del Centro del Perú
- Córdoba, R. (2021, 07 de diciembre). Según la UCA, el 65% de los chicos es pobre.
- Cuenya, L. y Ruetti, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología. *Revista Colombiana de Psicología*.19. (2). 271 - 277.

- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Siglo Veintiuno Editores, México
- Díaz, A. (2006) El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*. 28. (111) 7 – 36.
- Durán, L. y González, R. (2013). Pobreza y vulnerabilidad: Factores de riesgo en el proceso educativo. *Contextos educativos*. (16). 55 – 72.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common knowledge. The development of understanding in the classroom*. London: Methuen.
- Eisenberg, L. (1999). *Naturaleza, entorno y crianza. El papel de la experiencia social en la transformación del genotipo en fenotipo*. *Psiquiatría Pública*, 11(5-6), 139-146.
- Forster, J. y López, I. (2022). Neurodesarrollo humano: un proceso de cambio continuo de un sistema abierto y sensible al contexto. *Revista Médica Clínica Los Condes*. 33 (4), 338 – 346.
- Fortunati, A. (2006) *La educación de los niños como proyecto de la comunidad*. Barcelona: Octaedro.
- Gallego Gallardo, A. (2009). La motivación a lo largo del proceso escolar: aplicaciones didácticas. *Innovación y experiencias educativas*. (24)
- García Hoz, V. (1975). La calidad de la educación: una interrogante a las ciencias de la educación, a la política docente y a la actividad escolar.
- García Segura, S. y Gil del Pino, C. (2019). Influencia de las expectativas de familias y profesorado en el logro educativo y social de los estudiantes. *Educ. Pesqui.*, San Pablo, v. 45
- Gervilla Castillo, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*, (215), 39 – 58.
- Guber, R. (2004). *El Salvaje Metropolitano*. Paidós.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Paidós.
- Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C & Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México DF, México: McGraw-Hill Interamericana.

- Herrera Linares, L. (2016). El juego como Herramienta de Aprendizaje en la Educación Infantil (Trabajo presentado para obtener el título de especialista en pedagogía de la lúdica). Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia.
- Huertas, J. (1997) *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Kotliarenco, M., Cáceres, I., y Alvarez C.(1996). *Resiliencia: construyendo en Adversidad*. CEANIM, Santiago, Chile.
- Lacunza, B., Contini de González, N. y Castro Solano, A. (2010). Las habilidades cognitivas en niños preescolares. Un estudio comparativo en un contexto de pobreza. *Acta Colombiana de Psicología*. 13 (1) 25 - 34
- Langer, E. (2020). Agotamientos y esperanzas en el hacer docencia en contextos de pobreza urbana de sociedades del rendimiento. *Revista de Educación*.
- Lopardo, L. (2021). Vulnerabilidad en la infancia: factores psicológicos e indicadores. Material del Seminario de Protección de Menores de la Universidad Austral.
- Lipina, S. (2006). Vulnerabilidad social y desarrollo cognitivo. Contribuciones de la neurociencia cognitiva del desarrollo (2a ed.). Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones
- Lipina, S. y Segretín, M. (2015). 6000 días más: evidencia neurocientífica acerca del impacto de la pobreza infantil. *El Sevier. Psicología Educativa*. (21), 107 – 116.
- Morelato, G. (2014). Evaluación de factores de resiliencia en niños argentinos en condiciones de vulnerabilidad familiar. *Universitas Psychologica* 13(4), 1473- 1488.
- Natale, L. (2012) *En carrera: Escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Editorial Los Polvorines.
- ONU: Asamblea General, *Convención sobre los Derechos del Niño*. (20 de noviembre de 1989). Naciones Unidas.
<https://www.argentina.gob.ar/noticias/convencion-sobre-los-derechos-de-ninos-ninas-y-adolescentes>

- Peña Ochoa, M. y Bonhomme, A. (2018). *Territorios de aprendizaje en niños vulnerables: Un acercamiento desde el aprendizaje situado*.
- Peralta, O. (1999). *El rol del contexto en el desarrollo cognitivo*.
- Perisset, A. (2006). Las docentes y las oportunidades educativas: ¿ayuda para superar las desigualdades o tendencia al refuerzo de las misma? *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 7.
- Ponasso García, M. (2014). *Las expectativas de las Familias hacia la Escuela en la Hipermodernidad*. (Tesis de maestría). Universidad de la República. Uruguay.
- Ramírez, J. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *Revista de investigación en educación*. 8. (14). 2448 – 8550.
- Rodriguez, G. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe
- Rodriguez Sabiote, C. (29 y 30 de agosto 2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos [Ponencia]. Seminario internacional titulado “El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada”.
- Román, M. (2003) ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y sociedad*. 17 (1). 113 - 128.
- Ruiz Rivera, N. (2011) La definición y medición de la vulnerabilidad social. Un enfoque normativo. *Boletín del Instituto de Geografía UNAM* (77).
- Rogers, C. (1969) *Freedom to learn*. Pearson College.
- Sabino, C. (1992) *El proceso de investigación*. Ed. Panapo, Caracas.
- Schapira, I., Toledo, S. y Roy, E. (2010). *Los años formativos. Desarrollo e Intervención oportuna en los primeros cinco años de vida*. Buenos Aires: Fundación neonatológica para el recién nacido y su familia
- Sánchez, M. y Estefanía, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: Más allá de los contenidos académicos. *Contextos educativos*. (19). 55 – 74.

- Serra, D. (2000) Los valores y su formación: una interpretación psicológica. *Revista cubana de Psicología*. 17 (3).
- Soto, M. y Trevistán, I. (2018). *Desempeño cognitivo en niños que asisten a jardín de cinco años de edad, con uno y dos años de escolaridad previa*. (Tesis de grado). Universidad Católica Argentina. Paraná, Argentina.
- Steinberg, C. y Giacometti, C. (2019). *La oferta del nivel inicial en Argentina*. Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina, Buenos Aires, UNICEF-CIPPEC.
- Steinmann, A; Bosch, B.; Aiassa, D. (2013). Motivación y expectativas de los estudiantes por aprender ciencias en la universidad. *Un estudio exploratorio. Revista Mexicana de Investigación educativa*. (18)
- Steinberg, C. (2015) *Desigualdades sociales, políticas territoriales y emergencia educativa, en Argentina hoy*. La urgencia del largo plazo, Buenos Aires, Fundación OSDE y Siglo XXI. 191- 234.
- Shum, G. (1996). La adquisición del lenguaje y privación afectiva. Huelva: Servicios de Publicación de la Universidad de Huelva.
- Torres, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*. (26) 37 – 43.
- UNICEF (diciembre 2016) *Para cada niño, el mejor comienzo*. <https://www.unicef.org/argentina/informes/para-cada-ni%C3%B1o-el-mejor-comienzo>
- UNICEF (2020, 5 de agosto). UNICEF actualiza la estimación de pobreza infantil: Alcanzaría a más de 8 millones de chicas y chicos. <https://www.unicef.org/argentina/comunicados-prensa/segunda-encuesta-rapida-pobreza>
- Uriarte Arciniega, J. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo *Revista de Psicodidáctica*. 10. (2). 61-79
- Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. La pléyade.

Vigotsky, L. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona, Crítica.


Villalta Páucar, M. Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogía*. 31. (88), 159 – 188.

Wisner, B., P. Blaikie, T. Cannon and I. Davis (2004), *At risk: natural hazards, people's vulnerability and disasters*, (2a ed.), Routledge, Londres.

Zabalza, M. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Ediciones Madrid.

APÉNDICE

Apéndice 1: Proyecto de tesina


Anchea Berra
4.12.20
Nota Final: 9 (nueve)

PROYECTO DE TESINA

PRESENTADO PARA ACCEDER AL TÍTULO DE GRADO DE LA CARRERA DE

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

“Expectativas de proyecto a futuro hacia niños que se encuentran en situación de vulnerabilidad social por parte de docentes de un jardín de infantes ubicado en la periferia de la ciudad de Rosario”

Autor/es:

Angeletti Cecilia

Ferraris Julieta

Fecha de Presentación:

25/11/2020

Introducción

La infancia es la etapa más importante del desarrollo evolutivo en los seres humanos. Todas las experiencias que los niños vivencian en sus primeros años de vida son fundamentales para la adquisición del conocimiento y la consiguiente adquisición de habilidades cognitivas, afectivas y sociales posteriores. También es sabido que, en el desarrollo de un niño, ocupa un rol preponderante la interacción que este haga con su entorno, por lo que cabría considerar que un contexto desfavorable menoscaba notablemente las distintas esferas de su desarrollo.

Existen numerosas investigaciones que, desde diversos cuerpos teóricos y campos disciplinares, han explorado esta problemática. Pero también se ha demostrado la existencia de un potencial que, oportunamente bien incentivado gracias a factores protectores, bloquean los factores adversos y de riesgo a los que ha sido expuesta la persona en las distintas etapas de su vida.

En el campo de la educación inicial, se considera que la creación de un vínculo sólido de los niños con sus docentes, junto con el fortalecimiento de una relación basada en el respeto mutuo, son algunos de los factores determinantes que posibilitarían la generación de aprendizajes significativos. De esta manera, nos interesa indagar acerca de las posibilidades de promover estos aprendizajes en niños en riesgo de exclusión social, cuando asisten a un jardín de infantes en donde, no sólo se espera de ellos que aprendan de una manera significativa y gratificante, sino que en un futuro próximo puedan realmente ocupar un lugar valioso en la sociedad.

En la búsqueda de antecedentes, hallamos la investigación de Amar et al (2005) quienes buscaron establecer algunas cuestiones relacionadas con el *rol clave del ambiente en el desarrollo de un niño*. A partir de los resultados obtenidos, los autores concluyen que toda comunidad en la que está inserta un niño, ofrece oportunidades que estimulan el aprendizaje en las muchas situaciones que surgen naturalmente.

A su vez, encontramos varias investigaciones que analizan la cuestión de los efectos de la *exclusión social*. Morelato (2014) aborda estos temas desde el

concepto de la resiliencia infantil, y se propone en su investigación identificar factores asociados a la capacidad de resiliencia en una muestra de niños víctimas de maltrato infantil y analizar la relación entre variables contextuales y personales sobre la resiliencia. Como conclusión, la autora postula que, en contextos de alto riesgo, sería de gran utilidad la implementación de programas de intervención, en la escuela y la comunidad, que fortalezcan factores protectores desde un enfoque preventivo, lo cual parece dar buenos resultados.

Esta misma autora continuó investigando acerca de la resiliencia infantil junto con otros investigadores en la cual se propusieron indagar acerca de intervenciones posibles que promuevan recursos en *contextos vulnerables*. El objetivo general de su investigación ha sido valorar la eficacia de un programa de intervención destinado a estimular recursos sociocognitivos vinculados a la resiliencia. Los resultados brindan evidencia sobre la efectividad de los abordajes aplicables en contextos escolares. (Morelato et al, 2019)

También hallamos una tesina realizada por Aguilera (2020), en la que la autora se propone conocer cómo es el abordaje psicopedagógico con niños provenientes de contextos de *vulnerabilidad social*. Los resultados muestran cómo estos contextos suelen influir de forma significativa en el aprendizaje de los niños que se encuentran insertos en estos.

Por otra parte, Vázquez et al (2009) realizaron una investigación centrada en la experiencia de una intervención psicodiagnóstica a niños insertos en *contextos de extrema pobreza* de la ciudad de León, Nicaragua. Como resultado de la evaluación, se detectaron entre estos niños unas elevadas tasas de problemas de aprendizaje. Al realizar una clasificación de la etiología de dichas dificultades, se halló que los factores socioculturales tienen una gran incidencia en estas problemáticas, ya que todos los niños evaluados viven en situación de extrema pobreza.

A un resultado similar arribaron Lacunza et al (2010), quienes a través de un estudio descriptivo, comparativo y transversal indagaron acerca de las habilidades cognitivas en niños preescolares insertos en *contextos de pobreza* en San Miguel de Tucumán, Argentina. Los investigadores se preguntaron si las

condiciones contextuales adversas a las que estuvieron expuestos los niños de esta investigación, influyen en sus habilidades cognitivas. El comportamiento de los niños participantes frente a estímulos de una de las técnicas empleadas para la obtención de los datos corroboró esta hipótesis.

También hallamos algunos antecedentes que arrojaron resultados interesantes para conocer acerca de las *expectativas y representaciones* que sostienen los docentes de alumnos provenientes de contextos vulnerables. Balladares y del Río (2010) se cuestionaron acerca de si los profesores en formación tienen expectativas diferenciadas para sus futuros estudiantes dependiendo del nivel socioeconómico. Dentro de los resultados obtenidos, encontramos que los estos futuros profesores presentan la tendencia a asignar a los estudiantes de nivel socioeconómico bajo un futuro menos promisorio, signado por la deserción escolar, una mayor probabilidad de repitencia y un peor rendimiento académico.

Encontramos otro antecedente que realiza un estudio similar, pero con un resultado divergente. Para esta investigación, se realizó un estudio cualitativo en 14 escuelas con concentración de alumnos de bajo nivel socioeconómico pero que muestran buenos resultados educativos. Se observó en ellas, la existencia de un alto nivel de expectativas – aunque no desmedidas ni poco realistas – con respecto al futuro de sus alumnos y en las capacidades de sus profesores. Estas expectativas se traducían en acciones concretas, tales como bajos índices de ausentismo laboral por parte de los docentes y una alta participación de los mismos en actividades fuera de su jornada contratada. (Bellei et al, 2003)

En su conjunto, las investigaciones referidas destacan la relevancia inexorable del lugar que ocupa el ambiente en el que se desarrolla un niño y cómo ciertas variables que forman parte de su contexto (entre ellas ubicamos a las expectativas de los docentes hacia sus alumnos) pueden ser facilitadores u obstaculizadores para su sano desarrollo. Sin embargo, no hemos encontrado suficientes antecedentes que hayan indagado específicamente acerca de cuáles son las expectativas de proyección a futuro que sostienen los actores institucionales de un Jardín de Infantes que se propone brindar oportunidades educativas de calidad, hacia niños preescolares en situación de vulnerabilidad.

Por lo tanto, el presente trabajo tendrá como *objetivo general* indagar acerca de las expectativas de proyección a futuro sostenidas por los actores institucionales del Jardín Surcos hacia niños en situación de vulnerabilidad social.

Objetivos específicos:

- Explorar el contexto socioeconómico de las familias de los niños que asisten a un establecimiento educativo de un barrio de la periferia de Rosario.
- Conocer de qué manera el Jardín Surcos ofrece una formación integral para niños en riesgo de exclusión social, identificando cuáles son las propuestas educativas, pedagógicas y didácticas concretas que se propone llevar a cabo para lograr la consolidación de aprendizajes significativos.
- Conocer la misión, visión y los valores institucionales de dicho establecimiento educativo.
- Identificar la importancia y la función del jardín en la vida de los niños según la mirada docente u otros profesionales implicados en el proyecto educativo, caracterizando las expectativas de proyección a futuro que circulan institucionalmente hacia los estudiantes.

Nuestro interés por abocarnos a dicha temática radica en nuestra propia experiencia personal tras haber realizado nuestras prácticas pre - profesionales en distintos espacios institucionales a los que asistían niños/as en su mayoría provenientes de contextos sociales en riesgo de exclusión social. Creemos que es pertinente poder conocer y comprender estas realidades en profundidad, en vistas de ampliar la mirada psicopedagógica acerca de las problemáticas vinculadas a los procesos de aprendizaje en estos contextos. En este sentido, entendemos que desde el ejercicio profesional de la psicopedagogía se puede asumir un compromiso ante la sociedad, de contribuir y promover estrategias de inclusión social para niños en situación de vulnerabilidad.

Marco teórico

En el presente apartado definiremos los constructos teóricos que enmarcan el problema de estudio de la investigación. Procederemos a conceptualizar cada una de las categorías que subyacen al trabajo ya que son ellas las que lo contextualizan y, además, permiten indicar que en el presente estudio estos conceptos deben ser entendidos e interpretados a partir de lo definido a continuación.

Vulnerabilidad, pobreza y exclusión social

Peña Ochoa y Bonhomme (2018) dentro de un estudio que realizaron para indagar acerca de las competencias críticas de niños y niñas en condición de vulnerabilidad, sostienen que el aprendizaje es entendido como un proceso de carácter más bien social antes que mental, y con un potencial transformativo para los sujetos que se encuentran en riesgo de *exclusión social*.

Por otro lado, para definir el concepto de contexto vulnerable, consideramos pertinente dar cuenta de la noción de *vulnerabilidad* que retomamos. Para ello, citamos el concepto de Busso (2001), quien la define como “un proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas”. Es multidimensional en tanto que afecta a individuos, grupos y comunidades en distintos planos de su bienestar, de diversas formas y con diferentes intensidades. Este término suele ser acompañado con diversos adjetivos que delimitan el “a que” se es vulnerable, y, por ello, tiene distintos usos. En este caso, nosotras decidimos trabajar particularmente la vulnerabilidad socioeconómica.

Creemos pertinente aclarar la vulnerabilidad social o socioeconómica y la pobreza, si bien en el lenguaje cotidiano suelen ser empleados como sinónimos, estamos refiriéndonos a dos problemáticas que confluyen en algunas cuestiones, pero que no que no dejan de constituir dos terminologías diferentes.

Para conceptualizar el concepto de *pobreza*, retomamos lo propuesto por los autores Lacunza et al (2010):

“No sólo es importante plantear en términos de posesión de bienes, sino que en sentido psicológico cabe considerar cómo impactan las múltiples privaciones y ambientes carenciados en el desarrollo cognitivo y social del niño. Las privaciones económicas generan incertidumbre y estrés, por lo que aumentan las posibilidades de estados emocionales negativos en los adultos a cargo del hogar, las cuales pueden teñir negativamente las prácticas de crianza.” (p. 31).

Ciertamente, esta problemática compleja y con un importante alcance social, ha sido estudiada desde diferentes grupos de investigación pertenecientes a diversos campos disciplinares y teóricos. Dentro de ese acervo común, retomaremos en este trabajo algunos aportes provenientes de las neurociencias. El estudio neurocientífico de la pobreza infantil realizado por varios investigadores durante las últimas décadas ha permitido acumular evidencia que indica que el impacto de las carencias materiales y simbólicas por pobreza, desde la concepción, puede limitar las oportunidades de desarrollo e inclusión social de las personas durante todo su ciclo vital. (Lipina y Segretín, 2015) No obstante, los autores también afirman:

“La potencialidad de cambio inherente a la plasticidad neural, las diferencias individuales y las posibilidades de modificación del desarrollo autorregulatorio por invención ambiente (i.e familiar, escolar y comunitaria) también indican que los impactos no son iguales en todos los casos, que no hay un período crítico para el desarrollo cognitivo y las competencias de aprendizaje que se limite a los primeros 1000 días, que la irreversibilidad del impacto de la pobreza no es un fenómeno que afecte a todos los niños que la padecen y que la pobreza no implica necesariamente déficit del desarrollo” (p. 107)

Resiliencia infantil: factores protectores

Con la evidencia empírica que aportan los estudios neurocientíficos, entendemos que las dificultades que caracterizan a los contextos adversos en los que puede estar un niño no son necesariamente determinantes para su

desarrollo. Es por esto, que decidimos abordar esta temática desde el enfoque de la *resiliencia* infantil. Este término, proveniente del campo de la física, fue utilizado en las ciencias humanas después de verificarse, mediante un estudio longitudinal a individuos que vivían o habían vivido en situaciones de adversidad y que desarrollaron a lo largo de sus vidas relaciones estables con otras personas. Esos investigadores, tras observar detenidamente las características de esas personas y las situaciones que vivieron, clasificaron tales circunstancias en *factores de protección* o *factores protectores*, dentro de un proceso que denominaron resiliencia. (Goyeneche, 2014)

En este sentido, para Boris (2002) resiliencia significa la capacidad del ser humano para reponerse de un trauma sin quedar marcado, y es un mecanismo de autoprotección creado, en primer lugar, por los lazos afectivos, y por la posibilidad de expresar emociones y compartirlas. Se puede aceptar que la resiliencia forma parte del proceso evolutivo de los individuos, pero no está claro que sea una cualidad innata ni tampoco estrictamente adquirida. Se entiende mejor como una capacidad que se construye en el proceso de interacción sujeto-contexto que incluye tanto las relaciones sociales como los procesos intrapsíquicos tales como motivos, representaciones y procesos de ajuste que realizan los individuos.

El concepto de resiliencia aplicado a la educación se ubica en el campo específico de la psicopedagogía, y el escenario para su desenvolvimiento se concentra en dos instituciones: la escuela y la familia, justificándose, en nuestro caso, como un enfoque para desarrollar el potencial de los alumnos desde sus capacidades y no desde sus deficiencias (Henderson y Milstein, 2003)

Muchas veces en nuestra sociedad, por el mismo hecho de vivir en la pobreza estos niños y sus familias están expuestos al riesgo y a la marginalidad y sus docentes también sufren la angustia de la impotencia y de trabajar dentro de un círculo vicioso de pobreza. (Perisset, 2006)

Sin embargo, todos nacemos con una innata capacidad de resiliencia y somos capaces de transformar y cambiar la realidad, de desarrollar habilidades para la solución de problemas y de lograr un desenvolvimiento positivo a pesar

de las dificultades. Entre los factores protectores para promover y potenciar la resiliencia (Bernard, 1995) se encuentran las *altas expectativas*, que desarrollan la autoestima, la autoeficacia, la autonomía y el optimismo, condiciones indispensables para un buen desarrollo y rendimiento académico.

Con un fuerte compromiso personal y grupal, y teniendo una imagen positiva y altas expectativas con respecto a los alumnos, sus familias y la comunidad y creando ambientes resilientes, los docentes y las escuelas tienen un enorme poder para revertir el círculo vicioso de la pobreza para brindar a sus alumnos más pobres muy ricas oportunidades educativas, lograr con ellos buenos resultados de aprendizaje junto con la posibilidad de construir juntos un futuro mejor.

Expectativas de proyección a futuro

Uno de los presupuestos teóricos de los que partimos es que, al desgranar este constructo teórico, nos encontramos con que podemos abordar las expectativas desde la definición de la *motivación*. La motivación –concepto muy empleado, aunque con escasa precisión y significados diversos– se encuentra ampliamente ligada al campo de la educación y es el resultado de un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta escolar (Gallego Gallardo, 2009). Desde la perspectiva de los enfoques cognitivos de la motivación se afirma que las personas no sólo responden a situaciones externas o condiciones físicas, sino también a sus percepciones o representaciones mentales de tales situaciones (Huertas, 1997).

Asimismo, diversos autores la han considerado un elemento esencial para entender el aprendizaje y el rendimiento académico logrados por los estudiantes. Incluso se ha enfatizado –desde diversas posiciones teóricas e investigaciones– en la importancia de atender no sólo los componentes cognitivos implicados en el aprendizaje, sino también los motivacionales. Visto de esta manera, el proceso motivacional es el resultado de una combinación de factores asociados con dos dimensiones personales: la extrínseca, entendida como los aspectos del contexto que pueden funcionar como estímulo para sus alumnos y la intrínseca, ligada a los intereses, deseos y *expectativas* de los docentes en relación sus prácticas de enseñanza. (Steinmann et al, 2013)

Consideramos entonces al concepto de *expectativa* como el sentimiento de esperanza o ilusión de realizar o cumplir un determinado propósito. También se las puede definir como aquellas suposiciones que nos planteamos sobre cómo deberían salir las cosas o cómo algo o alguien debería funcionar. Es lo que creemos que va a ocurrir en el futuro, sea negativo o positivo, y aquello que esperamos que se cumpla. Cuando una persona se marca como objetivo el logro de una meta particular, lo hace porque, entre otras cosas, espera poder alcanzarla con un nivel de éxito aceptable. Así pues, parece innegable el papel que las expectativas de logro juegan en el resultado final de una actividad determinada, en el caso de que se intente realizarla. (Arias y Pérez, 1989)

En relación con nuestro objeto de estudio, pensamos que las expectativas de los docentes están estrechamente relacionadas con un juicio o valoración que subyace implícitamente, no sólo en sus prácticas de enseñanza y en sus conductas, sino que determina la relación vincular que se forja entre ellos y los niños que asisten al Jardín. De esta manera, las valoraciones o juicios que los docentes elaboran en relación con las expectativas, no se limitan al aspecto académico, sino también abarca el concepto total de la proyección a futuro que esperan para esos niños. Es por esto que consideramos las *expectativas de proyección a futuro* como aquello que los docentes esperan que estos niños posiblemente consigan alcanzar a futuro, considerando este último como el momento de la vida en que los niños ya estén en la etapa evolutiva de la adultez.

Las expectativas, opiniones y valoraciones de los docentes sobre sus alumnos constituyen un importante elemento educativo al influir en sus acciones, pues los niños ajustan sus respuestas y comportamientos a las expectativas que sus profesores proyectan sobre ellos. (Gil del Pino, 2017)

En los hechos, algunos antecedentes para que el maestro forme sus propias expectativas son, entre otros, el género, información de profesores anteriores, reportes médicos o psicológicos, características físicas, aprovechamiento escolar previo, clase socioeconómica, información proporcionada por los padres, problemáticas familiares y formas de relación social. Consecuente con ello, el profesorado constantemente genera expectativas a partir de factores ajenos a su intervención docente. En este sentido, los docentes tienden a evaluar la capacidad del alumno con base en el

grado de conocimiento y aceptación que tienen respecto de él. (Mares Miramontes et al, 2009)

Desde el punto de vida pedagógico, numerosos estudios demuestran que las expectativas de los docentes juegan un importante papel en los resultados académicos. Tanto es así que, cuando se pide al profesor que haga una valoración de sus estudiantes, aquellos de quienes se espera un mayor rendimiento, obtienen calificaciones superiores. (Jiménez Morales y López Zafra, 2013).

Pero vemos todavía necesario realizar más estudios enmarcados en el campo aplicado que no se circunscriban meramente al desempeño estrictamente académico, sino que se pueda profundizar en el papel de las expectativas docentes en el contexto educativo y su impacto en todas las dimensiones del desarrollo psicosocial de sus alumnos, sobre todo cuando se trata de niños en sus primeros años de vida.

Educación inicial integral

Partiendo de la premisa que las escuelas que han sido capaces de vencer las adversidades del medio y hacer que sus alumnos, a pesar de sus desventajas sociales, accedan a una educación de calidad, pueden arrojar importantes lecciones sobre cómo obtener esos buenos resultados.

Creemos que las instituciones educativas de cualquier nivel deben favorecer el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos y estos deben progresar más de lo que es dable esperar conforme a las características socioeconómicas y culturales de su familia. A veces se agrega como criterio que una escuela eficaz se preocupa por el desarrollo integral del alumno, esto es, además de buenos resultados de aprendizaje, se preocupa de su formación en valores, bienestar y satisfacción, desarrolla toda la personalidad de los alumnos. (Bellei et al, 2003)

“Todo acto educativo implica una referencia obligada a un proceso de adquisición de saberes; entendiendo por saberes todos los contenidos específicos de las distintas áreas del aprendizaje escolar, como las destrezas,

normas y valores, actitudes e intereses que vehiculan los sistemas educativos.”
(Coll, 1983, p. 183)

Retomando el problema de investigación que nos planteamos, consideramos pertinente definir el modo en que conceptualizamos a una *educación integral* de calidad que reconozca a la primera infancia como una de las etapas más importantes en la vida del individuo y que se proponga defender el acceso a la educación inicial como un derecho fundamental e impostergable de los niños, permitiéndoles encarar el futuro en igualdad de oportunidades.

La educación, como la vida misma, es una realidad compleja en la que intervienen muchos factores. Ahora bien, la expresión *educación integral*, aunque puede interpretarse en sentidos muy variados, todos ellos incluyen el concepto de totalidad: la educación del hombre completo, de todas y cada una de sus facultades y dimensiones. (Gervilla Castillo, 2000)

El pedagogo español García Hoz (1975) también describe las principales características que hacen a una educación integral y procede a definirla como una nota fundamental dentro de la *educación de calidad*. Siguiendo con esta línea de pensamiento, el autor afirma que la primera exigencia de la calidad en la educación está en que el proceso educativo se manifieste como algo complejo, en el cual no falte ningún elemento del ser humano. “La integridad implica que la educación responda y desarrolle todas las potencias de la naturaleza humana, satisfaga todas las exigencias de la vida y desarrolle las aptitudes y posibilidades de cada persona particular en tanto que individuo inserto en la sociedad” (p.6)

Por último, entendemos que una educación integral estará orientada a los valores que cada institución educativa considere estimables. La filosofía, y dentro de ella especialmente la axiología, la psicología y otras ciencias sociales abordan el término valor. De esta forma, es posible fundamentar dos acepciones válidas y necesarias del concepto "valor". Distinguimos el valor objetivo del valor subjetivo. Por valor objetivo entendemos aquella propiedad de los objetos materiales y de la conciencia social que por afectar positiva o negativamente las necesidades del sujeto (individuo, grupo o sociedad) engendra en este una orientación afectiva o motivacional de aproximación o evitación respecto a la misma. En cambio, por valor subjetivo entendemos el reflejo cognoscitivo (en

percepciones, representaciones, conceptos y proyectos) del valor objetivo en la personalidad o en la psicología social del grupo como una orientación afectivo-motivacional.

Diseño metodológico

Enfoque metodológico y diseño

Esta investigación se inscribe en un diseño de trabajo cualitativo, a partir del cual realizamos un estudio exploratorio - descriptivo y transversal en un Jardín de Infantes ubicado en la periferia de la ciudad de Rosario, con el objetivo de indagar acerca de las expectativas pedagógicas y de proyección a futuro que sostienen los actores institucionales sobre los niños que asisten a la institución.

Decidimos que el estudio sea exploratorio, con el fin de lograr una visión general y aproximada, respecto a nuestro objeto de estudio, que creemos que ha sido poco explorado y reconocido. Es decir, nuestro interés radica en la posibilidad de que esta investigación nos permita en primer lugar, familiarizarnos con el tema de interés y establecer prioridades para investigaciones futuras. También decidimos que el estudio sea de carácter descriptivo, ya que tras realizar un acercamiento a la situación actual de las características de la población elegida, podremos describir diversos aspectos, dimensiones y componentes del fenómeno que nos proponemos interpretar. (Sabino, 1996)

Vale aclarar que el estudio metodológico de nuestra investigación, será no experimental, ya que no haremos una manipulación de las variables. Además, optamos por realizar un corte transversal, en donde se realiza el estudio en un momento determinado de los grupos que se investigan y no procesos interaccionales o procesos a través del tiempo. (Hernández Sampieri et al, 1991)

Ahora bien, estas características del diseño metodológico se enmarcan dentro de un enfoque cualitativo, en donde no se pretende explicar de modo causal sus fenómenos sino comprenderlos. Según Cuenya y Ruetti (2010), este enfoque busca comprender los fenómenos dentro de su ámbito usual y se enfatiza la característica única, irrepetible y subjetiva del fenómeno explorado, por lo que no intentaremos arribar a leyes o generalidades.

Participantes

Participarán 10 personas del Jardín Surcos entre los que se encontrarán directivos, docentes y personal no docente que estén dispuestos a participar de nuestro proyecto.

El Jardín Surcos es una institución que nace como respuesta a una demanda social en el barrio Cabín 9, donde la infraestructura educativa para los niños de la zona, pese a los esfuerzos que se realizan, es deficiente. Como consecuencia de ello, los niños de 2 a 4 años no tienen acceso a la educación inicial. Actualmente el Jardín Surcos funciona en el Centro Educativo Cuatro Vientos ubicado en el límite de las ciudades Rosario y Pérez con el fin de que estos niños puedan acceder a una educación inicial integral y de calidad.

Instrumentos de recolección de datos

Decidimos utilizar como principal instrumento para llevar a cabo la investigación la *entrevista*: Una forma específica de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para una indagación. Como investigadoras, formularemos preguntas a las personas con el propósito de que puedan aportarnos datos de interés (Behar Rivero, 2008)

Si bien existen diversos tipos de entrevistas, nos abocaremos a la entrevista semiestructurada o semidirigida. Tomamos este concepto de Albajari (1996), quien la define como un encuentro en el que se alternan secuencias no directivas, que permiten que los entrevistados se expresen libremente y en sus respuestas puedan desplegar aspectos singulares, y secuencias directivas, en las que nuestras intervenciones tendrán como finalidad no sólo esclarecer algunos puntos que han quedado confusos o que no fueron referidos por los entrevistados, sino también dirigir las categorías y subcategorías de análisis sobre las que pretendemos indagar.

En este sentido, nos proponemos diseñar las preguntas de las entrevistas en torno a tres grandes dimensiones. Por un lado, algunas preguntas estarán orientadas a explorar la cuestión de la vulnerabilidad social, a través de un acercamiento a la realidad socioeconómica y de contextual desde la perspectiva de los docentes y directivos del jardín surcos. A través de estas preguntas, podremos acercarnos a la cuestión del impacto que las condiciones de pobreza

tanto material como simbólica que caracterizan al medio en donde viven los niños que asisten al Jardín. Las preguntas serán diseñadas de forma tal que nos permitan, en el posterior análisis e interpretación de los datos, aproximarnos a la cuestión de la resiliencia infantil para indagar acerca de la posibilidad de que estas expectativas puedan ser transformadas en factores protectores que promueven la resiliencia desde edades tempranas.

Por otra parte, en un segundo eje se incluirán aquellas preguntas orientadas a poder indagar acerca de la categoría principal que enmarca nuestra investigación: las *expectativas* de los docentes en relación con el proyecto vital de sus alumnos. Para ello, realizaremos preguntas que nos conduzcan al conocimiento de las actividades concretas que fueron pensadas dentro una propuesta de educación integral y de calidad que el establecimiento educativo se compromete a brindar. De aquí se desprenderán los supuestos subyacentes a la concepción de aprendizaje que circula en el imaginario institucional. Estos supuestos fundamentan la misión, visión y los valores del Jardín que constituyen las representaciones que los actores institucionales del establecimiento sostienen en relación con su quehacer profesional y ético.

Nos proponemos indagar acerca de la función vital que el Jardín cumpliría para el acompañamiento y la formación de los primeros años de vida de estos niños, siempre desde el punto de vista subjetivo y singular de cada uno de los entrevistados. Queremos averiguar dos grandes subdimensiones que están englobadas dentro de la categoría “expectativas”: Por un lado, conoceremos cuáles son las motivaciones tanto intrínsecas como extrínsecas que movilizan al ejercicio profesional de cada uno de los actores institucionales entrevistados, en relación con su implicación al proyecto educativo que se oferta desde el Jardín Surcos. Por otro lado, también realizaremos un acercamiento a las aspiraciones que los docentes proyectan para sus alumnos, poniéndolo en tensión con los valores, la misión y visión institucionales.

Por otra parte, decidimos complementar este instrumento con otro que también suele ser utilizado para este tipo de investigaciones: La observación. A partir de ella, podremos realizar un registro sistemático, válido y confiable del comportamiento o conducta manifiesta de los participantes. Nuestras

observaciones serán no participantes, ya que los datos de interés serán recogidos de forma directa de la realidad, sin una interacción con los sujetos observados. A través de las observaciones nos proponemos analizar qué relación hay entre las prácticas pedagógico - didácticas y el quehacer de los docentes y directivos del Jardín con el discurso de cada uno de los entrevistados, teniendo en cuenta las expectativas subjetivas y singulares de cada uno de ellos en relación con la proyección vital a futuro de los niños. También apuntamos a que a través de este instrumento podamos esclarecer algunos puntos que no hayan surgido en las entrevistas.

Procedimiento

Para llevar a cabo el trabajo de campo, se plantea en primer lugar, un acercamiento a la Institución “Jardín Surcos” para realizar la presentación personal y de la investigación a realizar. En ese acercamiento, se propone a los directivos la necesidad de entrevistar a los actores institucionales que estén dispuestos a participar de la investigación. Luego, se acuerda un día y un horario con cada uno de los participantes a los que se entrevistará para llevar a cabo la misma. También se procederá a realizar observaciones con el objetivo de esclarecer algunas variables que en la entrevista no se hayan abordado. Vale aclarar que todos los participantes recibirán un formulario escrito para que puedan firmar y dar su consentimiento informado, que se anexará en el apartado de Anexos.

Tratamiento de datos

A través de la recolección de datos realizada con los instrumentos escogidos, logramos recabar una vasta cantidad de información de tipo visual, auditivo y posteriormente textual que sin la adecuada manipulación resultaría totalmente estéril.

Se comprende que esto sea realizado de esta forma, ya que el diseño metodológico de nuestra investigación es de carácter cualitativo. Por lo tanto, los datos cualitativos que esperamos encontrar cuando realicemos el trabajo de campo, se convertirán en elementos dinámicos, resultado de una serie de manipulaciones que transforman la realidad. Para realizar el tratamiento de estos

datos, cabe destacar entonces una serie de fases, como son: registro de la realidad, su plasmación material en algún tipo de expresión y su transformación mediante un proceso de elaboración conceptual. En este apartado del diseño metodológico, nos explayaremos sobre la concreción de este último aspecto dentro del proceso investigativo.

Utilizaremos la técnica de análisis de los contenidos. Dentro de esta técnica, se contemplan diferentes criterios para separar las distintas unidades de registro que pueden ser organizadas en torno a diversos criterios. Para realizar la separación de unidades y contenidos de los datos obtenidos, seleccionamos el criterio temático. Una vez separadas las unidades de análisis resulta sensato tratar de identificarlas y etiquetarlas, en definitiva, categorizarlas y codificarlas. (Rodríguez Sabiote 2003)

Para ello, se construyeron las siguientes categorías y subcategorías: **vulnerabilidad social** (*exclusión social, pobreza material y simbólica, contexto socioeconómico, resiliencia*) y **expectativas de proyecto vital** (*Misión, visión y valores del jardín. representación, motivaciones y aspiraciones. Funcionalidad del Jardín en el desarrollo temprano de sus alumnos*). Cada una de estas categorías serán provisionales, en tanto que, a medida que avanza la codificación, pueden ser consolidadas y modificadas. Por lo tanto, para el procedimiento de segmentación, cada unidad de registro será analizada en función del tópico que aborde y en función de las categorías existentes que tomamos como partida.

Resultados esperados

Creemos que a través de los resultados obtenidos podremos explorar las expectativas que sostienen los actores institucionales del Jardín Surcos en relación con el proyecto de vida futuro de sus alumnos. De esta forma, podremos realizar un acercamiento a las aspiraciones e ideales que desde esta institución se fomentan en relación con un proyecto de vida de calidad para esos niños.

Considerando los adelantos sociales, tecnológicos y científicos, hoy podemos proyectar la vida de las personas no como un fenómeno particular, sino que incluye necesariamente una serie de repercusiones sociales, económicas y

políticas. Esta investigación nos permitiría conocer de qué manera la educación puede ser representada por estos docentes y directivos como el mejor modo de inclusión social. En este sentido, creemos que los mismos explicitarán cómo la construcción de un futuro mejor para esos niños ha de ser una experiencia singular para cada uno de ellos, pero que implica a su vez a toda la sociedad en conjunto, en un contexto sociopolítico activo, en la que entran en juego aprendizajes y experiencias que los niños pueden adquirir y desarrollar en el Jardín, que los dignifican con el compromiso, con su vida y su participación social una vez que lleguen a la etapa de la adultez.

¿Podrían estas expectativas transformarse en factores protectores que promuevan la constitución de sujetos capaces de desenvolverse en su mundo con respuestas saludables que promuevan la resiliencia? La hipótesis que guía esta reflexión, sostiene que la práctica pedagógica de los docentes de escuelas vulnerables, está fuertemente asociada a los modelos e imágenes que ellos construyen y reproducen sobre las potencialidades de sus alumnos y alumnas, generando formas estables e inefectivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, reflejado principalmente en la dinámica que se establece en el aula escolar (Román, 2003)

El enfoque de la resiliencia se ha enriquecido de las investigaciones evolutivas que han utilizado modelos longitudinales y estructurales para explicar el cambio intraindividual e interindividual. De esta manera, apuntamos a seguir aportando nuevos conocimientos que posibiliten una comprensión más acabada sobre sobre las potencialidades de esta capacidad humana.

Creemos que conocer las expectativas está relacionado con la forma en que percibe sus circunstancias vitales, independientemente de cómo sean objetivamente. Es decir, la forma que los actores institucionales del Jardín Surcos tienen de posicionarse ante la realidad con los propios juicios, valores y creencias más los recursos que se dispongan para abordarla es crucial para lograr un impacto en la vida de aquellos niños que actualmente se encuentran en riesgo de exclusión social.

Cronograma

Actividades	Tiempo estimado (en meses)											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Revisión bibliográfica y continua actualización	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Desarrollo del marco teórico y supuestos conceptuales	■											
Diseño de instrumentos (entrevistas y observaciones)		■										
Recolección de datos			■	■								
Análisis de la información recolectada				■	■	■						
Formulación de hipótesis							■					
Escritura del diseño metodológico							■					
Elaboración de los resultados de la investigación							■	■				
Redacción de la introducción							■	■	■			
Desarrollo de la conclusión									■	■		
Revisión completa de la tesina											■	
Presentación de la tesina											■	

Referencias

Aguilera, A. (2020). *La intervención psicopedagógica en contextos de vulnerabilidad social*. (Tesis de grado) Universidad Abierta Interamericana, Rosario, Argentina.

Recuperado de: <http://repositorio.uai.edu.ar:8080/handle/123456789/936>

Albajari, V. (1996). *La Entrevista en el Proceso Psicodiagnóstico*. Buenos Aires, Argentina: Psicoteca editorial.

Amar, J. y Abello Llanos, R & Tirado García, D (2005). Efectos de un programa de atención integral a la infancia en el desarrollo de niños de sectores pobres en Colombia. *Investigación & Desarrollo*, 13 (1), 60-77.

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=268/26813103>

Balladares & del Río (2010). Género y Nivel Socioeconómico de los Niños: Expectativas del Docente en Formación. *Revista Psykhe*, 19 (2) 81-90.

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96715366008>

Betina Lacunza, A., Contini de González, N. & Castro Solano, A. (2010). Las habilidades cognitivas en niños preescolares. Un estudio comparativo en un contexto de pobreza. *Acta Colombiana de Psicología*, 13 (1), 25-34.

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=798/79815637002>

Bonorino, D. (2014). *Educación y resiliencia en contextos de vulnerabilidad social*. (Tesis de grado) Universidad Católica Argentina, Buenos Aires, Argentina

Boris, C. (2002) *Los patitos feos. Una infancia infeliz no determina la vida.* Barcelona, España: Gedisa 2002.

Busso, G. (2001). *Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI.* Documento presentado en el Seminario internacional de Naciones Unidas: “Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe.” Santiago de Chile.

Camargo Goyeneche, M., Macías Gómez, E., Quinteros Zapatas, M. (2014) La alegría de vivir. Metodología didáctica desde la resiliencia. Desempeño con niños preescolares en situación de vulnerabilidad social. *Revista Iberoamericana de Educación, (66), 11-14.*

Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/384>

Cuenya, L. y Ruetti, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología. *Revista Colombiana de Psicología, 19(2), 271-277.*

Gervilla Castillo, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía, (215), 39-58*

Gil del Pino, M.; García Fernández, C.; Manrique Gómez, M. (2017) El poder de las expectativas del docente en el logro académico de los escolares inmigrantes. *Revista de Pedagogía, 38(102), 97-121*

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/659/65952814006.pdf>

Jiménez Morales, M. & López Zafra, E (2013). Impacto de la Inteligencia Emocional Percibida, Actitudes Sociales y Expectativas del Profesor en el

Rendimiento Académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 75-98

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293125761004.pdf>

Hermida, J., Muriel Martínez León, S., Burna, A., Brea, F., Bonorino D. & Alemanzor, M. (2014). Aprendizajes en contextos de vulnerabilidad social. *Editorial de la Universidad Católica Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Educa 2010.

http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Aprendizaje_en_contextos_de_vulnerabilidad_social.pdf

Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C & Baptista Lucio, P. (1991). Metodología de la Investigación. *México DF, México: McGraw-Hill Interamericana*.

Lipina, S. & Segretín, M. (2015). 6000 días más: evidencia neurocientífica acerca del impacto de la pobreza infantil. *El Sevier. Psicología educativa*. (21), 107-116.

Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/69864>

Mares Miramontes, A.; Martínez Llamas R.; Rojo Sabaleta H. (2009). Conceptos y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *RMIE(14)*, 42, 969-996

Morelato, G. (2014). Evaluación de factores de resiliencia en niños argentinos en condiciones de vulnerabilidad familiar. *Universitas Psychologica* 13(4), 1473-1488.

Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/21738>

Morelato, G., Greco, C., e Ison, M. (2019). Resiliencia Infantil: Intervención para promover recursos en contextos vulnerables. *Revista Costarricense de Psicología*, 38 (2), 205-223.

Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.22544/rcps.v38i02.05>

Peña Ochoa, M. y Bonhomme, A. (2018). Territorios de aprendizaje en niños vulnerables: Un acercamiento desde el aprendizaje situado. *Psicoperspectivas*, 17(2), 1-12.

Román, M. (2003) ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y sociedad*, 17(1), 113-128.

Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=648045>

Sabino, C. (1996) *El Proceso de la Investigación*. Buenos Aires, Argentina: Lumen-Humánitas.

Steinmann, A; Bosch, B.; Aiassa, D. (2013). Motivación y expectativas de los estudiantes por aprender ciencias en la universidad. *Un estudio exploratorio. Revista Mexicana de Investigación educativa*. (18), 57, 585-598

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774012>

Uriarte Arciniega, J. (2005) La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 61-79

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/175/17510206.pdf>

Vázquez J., Higuera, M., Cuadra, A. (2009) Evaluación psicopedagógica a niños en situación de fuerte exclusión en Nicaragua. *Pulso Revista de Educación*, (32) 55-73.

Apéndice 2: Modelo de entrevistas a docentes de salas de 3 y 4 años.

Apertura

1. ¿Podrías presentarte, contarnos cómo ha sido tu recorrido académico y cuánto hace que estás vinculada al Jardín Surcos?

Expectativas

2. ¿De qué manera crees que las características del ambiente en el que crece un niño repercuten en su desarrollo?
3. ¿Qué es lo que más te ilusiona de tu labor profesional? ¿Cuál crees que es el alcance que tiene la docencia en nivel inicial dentro de la trayectoria vital de una persona y en la constitución de su proyecto futuro?
4. Por lo que respecta a la necesidad de seguir recibiendo formación o capacitación continua, ¿qué tipo de acompañamiento reciben desde la Institución? ¿Qué tan familiarizada crees estar con el ideario del jardín, como así también con sus valores, principios, etc?
5. ¿Qué situaciones o qué realidades les causan una mayor preocupación o ansiedad?
6. ¿Cómo se imaginan que será el futuro de aquellos niños en un plazo determinado de años? ¿Pueden proyectar para ellos un atisbo de esperanza o de realización? Te proponemos visualizar una imagen: ¿Cómo ves a tus alumnos dentro de 15 o 20 años? ¿Cómo pensás que desde tu profesión podés apostar por su desarrollo?

Aprendizaje en niños de primera infancia. Características de la educación en nivel inicial.

7. ¿Cómo definirías al aprendizaje? ¿Cuándo considerarás que un aprendizaje es significativo? ¿Crees que hay algún modo/método de enseñanza que sea superador?
8. ¿Qué factores contextuales pensás que pueden influir en los procesos de aprendizaje de un niño en su trayectoria pre-escolar? En líneas generales, ¿considerás que la falta de recursos materiales y simbólicos puede impactar negativamente en los procesos de aprendizaje?
9. Así como pueden existir factores de riesgo que atenten contra el normal desarrollo de un niño, crees que las oportunidades que el Jardín les ofrece a estos niños pueden conformar una red de contención y andamiaje para un proceso de resiliencia? ¿Podrías contarnos cómo pensás una posible relación entre las nociones aprendizaje y resiliencia?

Vulnerabilidad social:

10. ¿Qué tan involucrados están los principales referentes familiares en la continuidad de los chicos? ¿Suelen acompañarlos en las actividades abiertas a la comunidad? ¿Qué tanto valoran la puntualidad en el ingreso y la asistencia diaria? ¿Qué tan condicionada está por agentes exógenos (como condiciones climáticas)? ¿Qué tan alto/bajo es el índice de deserción?
11. Es evidente que, frente a las condiciones de exclusión social y su perpetuación, juega un papel importante el nivel de educación. ¿De qué manera crees que desde tu rol de docente podrías compensar las carencias a las que están expuestos estos niños, a través de los recursos y apoyos que desplegarás en cada encuentro? ¿Qué estrategias diseña y ejecuta el Jardín para poder garantizar el conocimiento de los aspectos

más relevantes vinculados a la realidad individual, familiar y social de cada uno de sus alumnos?

12. ¿Cómo observan que es el comportamiento de los chicos en el aula?

¿Suelen manifestar interés por las distintas propuestas, logrando atender a los diversos estímulos que se le presentan en ellas?

13. ¿Qué recursos literarios, artísticos, musicales, etc. se les ofrece a los niños, en pos de ofrecer una educación integral que contemple la transmisión del acervo cultural?

Apéndice 3: Modelo de entrevista para la Directora del jardín de infantes “Surcos”

Apertura

1. ¿Podrías presentarte, contarnos cómo ha sido tu recorrido académico y cuánto hace que estás vinculada al Jardín Surcos?

Expectativas

2. ¿Cómo crees que impacta en el aprendizaje de un alumno las expectativas que un docente o un educador tiene respecto de él?

Aprendizaje en niños de primera infancia. Características de la educación en nivel inicial.

3. ¿Has podido percibir algún cambio actitudinal (por ej. mayor compromiso) por parte de los referentes familiares a partir de alguna intervención docente que hayan realizado?
4. ¿Podes contarnos cómo es la rutina diaria en el Jardín?
5. ¿Qué actividades hacen en el jardín: ¿qué tipo de cuentos, dramatizaciones, juegos se realizan? ¿Considerás que es importante el juego en los primeros aprendizajes? ¿Qué tipo de juegos incluís en tu planificación?
6. Además de las actividades que se despliegan en la jornada diaria, ¿podrás contarnos acerca de los diversos proyectos educativos que se llevan a cabo en el jardín, vinculados a la educación en la fe, la educación sexual y en la afectividad, educación física, etc.?

Vulnerabilidad social:

7. ¿Qué tan accesible es para las familias del Jardín el sistema de salud en cualquiera de sus niveles? ¿Conocen la trayectoria clínica y el historial médico de sus alumnos en general?
8. En relación con el derecho social de tener un empleo digno y la posibilidad de estar afiliado al sistema de seguridad social: ¿Conocen la procedencia

de los ingresos familiares? (si predominan los trabajos informales como las “changas” o los trabajos en blanco, si reciben algún tipo de asistencia, subsidio o pensión por parte del Estado, etc.) En general, ¿qué nivel de estudios han alcanzado los padres?

9. ¿Qué función crees que cumple un Jardín con estas características en un barrio tan postergado como es el caso de Cabín 9? ¿Podrías contarnos más acerca de los talleres y cursos que se ofrecen para los miembros de la comunidad?
10. En términos generales, ¿cómo están constituidas las familias? ¿Quiénes suelen ocupar un lugar más preponderante o más funcional para el normal y sano desarrollo de los chicos?

Apéndice 4: Elementos tomados para la observación

Dimensiones	Variables	Indicadores
<p><i>Expectativas docentes</i></p>	<p>Vínculo docente - alumnos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Características predominantes en la relación vincular. • Rutina en el ingreso al establecimiento (recibimiento en la entrada) • Lenguaje: Comunicación verbal, gestual y no verbal • Estrategias didácticas para captar atención y motivación de los niños
	<p>Vínculo entre compañeros</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de dinámicas grupales para favorecer el intercambio entre pares. • Intervención docente frente a algún conflicto, si hubiere
<p><i>Aprendizaje en niños de primera infancia/ Educación nivel inicial</i></p>	<p>Rutina y actividades dentro de la jornada diaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades lúdicas y juegos • Lugar y relevancia del cuerpo dentro del proceso de aprendizaje: implicancia de las docentes en los momentos de juego • Atención y convocatoria manifiesta por parte de los niños frente a las propuestas
	<p>Espacio áulico, disposición del mobiliario</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presencia y características de elementos (juegos o juguetes) en el espacio áulico al alcance de los niños. • Material didáctico • Decoración y configuración estética de las aulas
<p><i>Vulnerabilidad social</i></p>	<p>Enseñanza de hábitos saludables</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Alimentación saludable y nutritiva: Merienda • Higiene personal: por ej. lavado de manos

	Capital cultural	<ul style="list-style-type: none">• Recursos didácticos: son enriquecedoras a nivel lingüístico, lúdico.• Formación en valores y virtudes humanas.
--	------------------	---

Apéndice 6: Modelo de consentimiento informado de participación

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada: “Aprendizajes significativos en contextos de vulnerabilidad social: Una aproximación a las expectativas de las docentes de un jardín de infantes ubicado en la periferia de Rosario”; cuyas responsables son Cecilia Angeletti DNI 40925076 y Julieta Ferraris DNI 40554031. Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de este trabajo consiste en realizar una investigación cualitativa y exploratoria, que permita conocer cuáles son las expectativas que las docentes del jardín de infantes “Surcos” sostienen en relación con la construcción de los primeros aprendizajes de sus alumnos y las posibilidades de conformación de un proyecto de vida una vez alcanzada la etapa evolutiva de la adultez.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades: Entrevistas semi-dirigidas individuales y observaciones no participantes. Se solicita permiso para que las entrevistas sean grabadas, con el fin de acceder con mayor precisión a los datos recolectados para su posterior análisis.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI.....acepto participar de la presente investigación.

.....
Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

Currículum Vitae

CECILIA ANGELETTI

Información personal

Teléfono: 341 5 463543

Mail: ceciangeletti98@gmail.com

Dirección: González del Solar 672 BIS, Rosario, Santa Fe.

Fecha de nacimiento: 04/01/1998

Historial laboral

Preceptora y tutora en el Colegio Mirasoles (2021 - presente)

Prácticas pre-profesionales (2019 - 2020) - Universidad del Gran Rosario.

- Unidad de Docencia Asistencial UGR (2019) Rosario, Santa Fe.
- Escuela 1005 "María de los Ángeles Rodríguez de Rosas" (2019) Rosario, Santa Fe.
- Centro de Salud "María Josefa Roselló"

Historial académico

Seminario de Capacitaciones - Protección de menores. Creando ambientes seguros para niños, niñas y adolescentes. (2021)
Universidad Austral

Curso Introducción a la Educación Sexual. (2021) Integralis Educación Online

Auxiliar de Segunda (2018): Teoría e Interpretación del Proceso Diagnóstico I. Universidad del Gran Rosario

Licenciatura en Psicopedagogía (2016 - presente). Universidad del Gran Rosario

Estudios secundarios (2011 - 2015). Bachiller en Economía y Administración. Colegio Mirasoles. Rosario, Santa Fe.

Estudios primarios (2004 - 2010). Colegio Mirasoles. Rosario, Santa Fe.

Idiomas

Inglés. Nivel avanzado

Exámenes.

2015 - Certificate of Advanced English (CAE), University of Cambridge.

2014 - First Certificate, University of Cambridge

2013 - International General Certificate of Secondary Education (IGCSE), University of Cambridge.

JULIETA AGUSTINA FERRARIS

Información personal

Teléfono: 341 3634089

Mail: juliferraris7@gmail.com

Dirección: Bv. Oroño 1388, Rosario, Santa Fe.

Fecha de nacimiento: 27/07/1997

Historial laboral

Cuidado de niños (2019-2021) – Rosario, Santa Fe.

Prácticas pre-profesionales (2019-2020) – Universidad del Gran Rosario.

- Hospital Geriátrico Provincial (2020) Rosario, Santa Fe.
- Unidad de Docencia Asistencial UGR. (2019-2020) Rosario, Santa Fe.
- Escuela 1090. "Domingo Matheu." (2019) Rosario, Santa Fe.

Historial académico

Licenciatura en Psicopedagogía (2016-2022). Universidad del Gran Rosario

Estudios secundarios (2010-2015). Bachiller en Ciencias Naturales. Colegio Particular San Jorge. Rosario, Santa Fe.

Estudios primarios (2002-2009). Colegio Nuestra Señora de Pompeya. Rosario, Santa Fe.

Idiomas

Inglés. Nivel básico