



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Trabajo Final de Grado para optar por el título Licenciado en Psicología.

Modalidad 2: Artículo científico

VINISTE un programa de estimulación cognitiva para niños en situación de discapacidad intelectual. Efectos en los adultos referentes.

Nombre del estudiante: Montserrat Aguinaga Barth

C.I: 4.348.943-9

Tutor: Karen Adriana Moreira Tricot

Docente revisor: María José Bagnato

Montevideo, Uruguay

febrero 2016

Resumen

El presente artículo expone resultados cualitativos de investigación sobre el impacto de los adultos referentes de VINISTE, un programa piloto de estimulación cognitiva dirigido a niños entre seis y catorce años de edad, en situación de discapacidad intelectual y en contexto de pobreza.

Se realiza un análisis descriptivo sobre la implicación de los adultos referentes en el mismo, con el objetivo de recabar datos significativos que aporten a la evaluación del programa.

Se presentan los conceptos teóricos de desarrollo cognitivo y discapacidad intelectual desde una perspectiva sociocultural y su relación entre sí. Se utilizan entrevistas para evaluar el impacto de VINISTE en el contexto familiar de los niños participantes y se analizan los resultados obtenidos. Finalmente se discuten los mismos.

Interesa explorar cuánto se sabe sobre el programa partiendo de la hipótesis de que mayor conocimiento sobre el mismo, estaría asociado a un mayor involucramiento. Por otro lado, se focaliza en la evaluación que estas personas realizan del programa con el fin de reconocer, en base a su criterio, cuáles aspectos son significativos. Finalmente se discuten los efectos encontrados a luz de la literatura expuesta y los datos obtenidos.

Palabras claves: Desarrollo Cognitivo, Discapacidad Intelectual, Mediación

Summary

The present article shows the qualitative results of the research about the impact of the adults of VINISTE, an experiment programme of cognitive stimulation for children between six and fourteen years old who have intellectual disability and lived in poverty.

A descriptive analysis is done about the implication of adults with the objective of gather significant data which enrich the evaluation of the programme.

The theoretical concepts of cognitive development and intellectual disability are presented from sociocultural perspective and its relation. Interviews are implemented to evaluate the impact of VINISTE in the familiar context of the children who participate and the results obtained are analyzed. Finally the results are discussed.

There is interest to explore how much it is known about the programme from the hypothesis that more knowledge about it would be associated with more involving. In the other hand, it is focused in the evaluation that these people did the programme to recognised which aspects are significant. Finally the effects are discussed according to the literature exposed and data obtained.

Keywords: Cognitive Development, Intellectual Disability, Mediation

Introducción

Desarrollo cognitivo

Las leyes del aprendizaje y la cognición han sido de interés de estudio a lo largo de la historia de la psicología. Desde temprana edad los niños van ganando dominio sobre su actividad cognitiva gracias a la intervención de los adultos, como por ejemplo a través el desarrollo de las prácticas de atención conjunta guiadas por el lenguaje (Tomasello, 2000). Durante los años de educación inicial llega a un punto muy importante dado por la consolidación del control inhibitorio, y finalmente se completa en el curso de la educación primaria, lo que se manifiesta en que el niño muestra una capacidad de trabajo progresivamente más autónomo (Rivière, 1983).

Este trabajo se basó principalmente en la teoría Vygotskiana, el autor afirma que el desarrollo cognitivo se produce por el interjuego dinámico entre el potencial biológico y las formas específicas de interacción social, consideradas estas últimas un factor inherente al desarrollo (Vygotski, 1996). Siguiendo la teoría socio-histórica del autor no se puede entender el desarrollo intelectual del individuo independiente del medio social en el que está inmerso (Vygotsky, 1978).

En este sentido el autor admite una distinción entre funciones elementales, de base biológica, y un proceso superior de origen social (Vygotsky, 1978). Se podría decir entonces que las funciones psicológicas elementales son de origen biológico, están presentes tanto en niños como en animales y son reguladas por mecanismos biológicos y determinadas por los estímulos procedentes del entorno. Mientras que, las funciones psicológicas superiores son de origen social, están presentes solamente en el ser humano y se caracterizan por la regularización voluntario de las acciones. Ellas resultan de la interacción entre los factores biológicos (funciones psicológicas elementales) y los culturales. El punto central de esta distinción es que el individuo no se relaciona

únicamente en forma directa con su ambiente, sino también mediante la interacción con los demás individuos.

Aquí es dónde cobra relevancia el concepto de mediación de Vygotsky, es en la interacción con el mundo donde el sujeto utiliza los medios que otros ya han utilizado para actuar sobre el mismo. Las estructuras psicológicas entonces, están atravesadas por la construcción de “artefactos” culturales (Cole, 2003). Estos medios se apropian, se almacenan, y se utilizan de nuevo en un proceso acumulativo de apropiación, ajuste y transmisión (Vygotsky, 1978), por lo que actuarían como el reflejo de la historia ya que evidencian cómo otros han interactuado con el medio ambiente.

Al apropiarse herramientas de mediación, las personas adquieren una estructura que se vincula estrechamente con la herencia de su grupo social (Vygotsky, 1978), es decir que sus decisiones y acciones dependen de las formas socialmente construidas y significativas que otros seres sociales, con los que interactúa, responden al medio y por lo tanto a los sistemas culturales de creación de significado, como el lenguaje y la escritura.

El desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da en primer lugar en el plano social y después a nivel individual. La transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando desde la interacción (plano interpsicológico) se llega a la internalización (plano intrapsicológico). Por mediación de los demás, sean pares o un adulto, el niño se entrega a las actividades que el grupo social diseña para él (Vygotski, 1996).

Bajo esta perspectiva es de fundamental importancia el aporte vygotkiano sobre el concepto de zona de desarrollo próximo para hacer referencia al espacio en donde la interacción y la intervención de otros permiten que una persona pueda resolver un problema o realizar una tarea de una manera que no sería capaz de hacer por sí mismo. Vygotsky la define como: *“la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”* (Vygotski, 2000, p. 133).

Cabe aclarar que las funciones psicológicas no son una copia mecánica de las relaciones sociales externas, sino que surgen de la interiorización de relaciones sociales que se subjetivan (Newman, Griffin, & Cole, 1998). No debe entenderse al sujeto pasivamente, estático, como si solamente repercutiera el ambiente sobre él, por el contrario, el sujeto configura un sistema abierto y dinámico en constante intercambio con el ambiente y con su entorno (Bronfenbrenner, 1987).

En la misma línea que Vygotsky, Bronfenbrenner considera que la relación entre la persona y el entorno es recíproca, entendiéndose a la ecología del desarrollo humano como la acomodación mutua entre el individuo y las propiedades de los entornos en los que se encuentra inmerso. Este proceso a su vez es afectado por las relaciones que se mantienen entre los entornos y el contexto en el que los mismos se encuentran. Es así que *“no se considera a la persona en desarrollo sólo como una tabula rasa sobre la que repercute el ambiente, sino una entidad creciente, dinámica, que va adentrándose progresivamente y reestructurando el medio en que vive”* (Bronfenbrenner, 1987, p. 41).

Bronfenbrenner distingue entonces cuatro sistemas que se encuentran en constante interjuego e intercambio con la persona. Un Microsistema que consiste en un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales a los que la persona está expuesta en un entorno específico. Un Mesosistema el cual se determina a través de la relación de dos o más entornos, entendiendo a estos últimos como un lugar en que las personas pueden interactuar de forma directa. Un Exosistema que refiere a los entornos en los que la persona no participa de forma activa pero que repercuten en ella de todas formas. Y finalmente un Macrosistema que estaría conformado por las conexiones entre los demás sistemas a nivel cultural tomando en cuenta los valores, creencias, ideología que den sustento a los mismos (Bronfenbrenner, 1987)

Por otra parte, en “Nature-nurture reconceptualized: A bioecological model” (Bronfenbrenner & Ceci, 1994) han modificado su teoría original y plantean una nueva concepción del desarrollo humano en su teoría bio-ecológica. Dentro de ésta, el desarrollo es concebido como un fenómeno de continuidad y cambio de las características bio-psicológicas de los seres humanos, tanto de los grupos como de los individuos. El elemento crítico de este modelo es la experiencia que incluye

no sólo las propiedades objetivas sino también las que son subjetivamente experimentadas por las personas que viven en ese ambiente. Bronfenbrenner y Ceci (1994) argumentan que, en el transcurso de la vida, el desarrollo tiene lugar a través de procesos cada vez más complejos en un activo organismo bio-psicológico. Por lo tanto el desarrollo es un proceso que deriva de las características de las personas (incluyendo las genéticas) y del ambiente, tanto el inmediato como el remoto y dentro de una continuidad de cambios que ocurren en ellas a través del tiempo. El modelo teórico es referido como un modelo Proceso-Persona-Contexto-Tiempo (PPCT) (Bronfenbrenner & Morris, 2007).

Divergencias culturales

El desarrollo y el aprendizaje están ligados a una adquisición de muchas habilidades especializadas, es dinámico y depende tanto de los infinitos campos sociales y culturales a los que el aprendiz pueda estar expuesto como también de las diferentes formas educativas que se le presenten (Vygotsky, 1978). Sean estas últimas formales, de carácter escolar, o familiares considerando también a sus referentes como agentes educativos y mediadores en el proceso cognitivo de sus niños.

La noción de la mediación y de apropiación de Vygotsky dan cuenta de la relevancia de las diferencias culturales. El lenguaje y la representación simbólica son las herramientas centrales de mediación, a través de éstas se genera, almacena, preserva, transmite y reconstruye la cultura (Vygotsky, 1978). No es lo mismo el desarrollo cognitivo de un niño que comienza su formación escolar con previa estimulación de la lectura frente a otro que se enfrenta a la misma por primera vez en la instancia de escolarización (Moreira et al., 2015). Las diferencias socioculturales hacen a la diferencia de disposición de instrumentos esenciales para un desarrollo competente (Emerson & Parish, 2010).

Partiendo de que las funciones cognitivas típicamente humanas se forman y desarrollan por medio de la interacción social (Vygotski, 2000) se entiende que todo niño necesita de espacios con otros donde poder producir el desarrollo cognitivo y explotar sus potencialidades. Ahora bien, los niños con discapacidad intelectual no se diferencian de los demás en cuanto a esto por lo que no solo

es necesario que dispongan de ese espacio, sino que es su derecho y este programa intenta responder a él.

La discapacidad intelectual y su diagnóstico

Es necesario definir que se entiende por discapacidad intelectual. La American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) la caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual, como en la conducta adaptativa, por lo tanto se manifiesta en habilidades adaptativas, conceptuales y prácticas. Estas limitaciones deben visualizarse antes de los 18 años.

En mayo del 2013 se publica el DSMV con modificaciones en la clasificación de sus trastornos. Desde esta nueva versión el manual utiliza el término “trastorno intelectual del desarrollo” dentro de la categoría “trastornos del neurodesarrollo”. Adquiere una especificación en función del funcionamiento adaptativo en tres áreas, una conceptual que incluye lenguaje, lectura y escritura, aritmética, razonamiento y memoria; otra social compuesta por juicio social y habilidades de comunicación interpersonal; y una práctica que se enfoca en el cuidado personal, responsabilidades laborales y manejo del dinero. La discapacidad intelectual no se define únicamente en relación al CI, es el funcionamiento adaptativo el que determina el nivel de apoyos requeridos. Su referencia al inicio en este caso es durante el período de desarrollo.

En relación al aprendizaje, los individuos son capaces de alcanzar nuevas metas, sin necesariamente omitir el déficit. Si se identifican sus posibilidades y se aplican mecanismos que potencien sus habilidades es casi imposible visualizar un límite determinado (Schalock, 2009).

Breve caracterización del programa VINISTE

Partiendo de los aportes teóricos expuestos hasta ahora, se trabajó dentro de VINISTE, un programa piloto de estimulación cognitiva orientado a niños en situación de discapacidad intelectual y en contexto de pobreza. El mismo intenta habilitar espacios para el desarrollo cognitivo por medio de espacios colaborativos entre niños y adultos. Se espera que el niño logre hacer, con la ayuda de un adulto, lo que hoy es incapaz de hacer por sí mismo, pero que logrará

en el futuro (Vygotski, 2000). Su propósito central es utilizar el escenario cotidiano de los niños con el fin de promover el dominio de mediadores culturales básicos ligados a la escolarización (Moreira et al., 2015).

El programa se implementó durante el primer semestre del año 2015 en hogares seleccionados a través de los equipos de Estrategia Territorial de Atención a las Familias (ETAF) a partir de contemplar 3 requerimientos: la identificación de situaciones de discapacidad leve y/o dificultades en el aprendizaje, la no existencia de consumo problemático de sustancias y la ausencia de situaciones de violencia doméstica. La ejecución del mismo fue financiada por el Ministerio de Desarrollo Social en el marco del Programa Nacional de Discapacidad (PRONADIS), se hizo a través de un convenio específico con la Facultad de Psicología de la UdelaR. Se llevó a cabo de manera sistematizada durante una hora, tres veces por semana junto a un referente del equipo de trabajo que monitoreó individualmente el desempeño en las tareas propuestas, además de promover la colaboración con otros participantes (hermanos, primos, padres, abuelos, etc.), también se utilizó el recurso de tareas domiciliarias. A nivel práctico, se organizó en 5 módulos diferentes orientados a 5 dominios cognitivos específicos: percepción visual, numeración, espacio, código escrito y emociones (Moreira et al., 2015).

Dado que el contexto es un factor esencial en el desarrollo cognitivo de las personas, y la familia el primer espacio donde el individuo forma parte y se relaciona (Leal, 2011) el objetivo principal del presente escrito es dar cuenta sobre la participación en VINISTE de los adultos responsables de los niños que integraron el programa. Las interacciones con los adultos portadores de todos los mensajes de la cultura son esenciales y facilitadoras del desarrollo cognoscitivo de los niños (Vygotski, 1996).

Diseño metodológico

Se eligió una metodología cualitativa ya que el objetivo era acceder a esclarecer la experiencia humana subjetiva por lo que se cree imprescindible un método sistemático guiado por procedimientos rigurosos pero no necesariamente estandarizados (Vasilachis, 2006). En este sentido *“...metodología cualitativa” se refiere en su más amplio sentido a la investigación que*

produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor & Bogdan, 1987).

Se empleó como herramienta la entrevista semi dirigida ya que permite obtener respuestas comprometidas por parte de los entrevistados por medio de un contexto de interacción personalizado y flexible (Vasilachis, 2006). Se pretendió que el entrevistado goce de cierta libertad para poder dirigir la entrevista hacia algún punto de interés que considere pertinente sin suponer esto que el entrevistador se aleje de los objetivos de la investigación.

Se tuvo la precaución de informar a cada participante de qué manera se iba a proceder, también se solicitó su consentimiento siempre con la posibilidad de negarse o retirarse en caso de creerlo conveniente. Además, fue de consideración la confidencialidad y el resguardo de los datos obtenidos (Vasilachis, 2006) como también la completa confidencialidad de la identidad de los participantes, sustituyendo los nombres reales por otros alternativos.

Participantes

Se trabajó con todos los niños del programa VINISTE excepto uno, lo que dio lugar a un total de 11 entrevistas a sus referentes correspondientes ya que varios niños forman parte de la misma familia.

La población objetivo se seleccionó por medio del ETAF con el criterio de presentar diagnóstico de discapacidad intelectual leve y/o dificultades en el aprendizaje formal. Además se tomó como medida de elección que las familias no sufrieran de violencia familiar y/o abuso de sustancias. Los sujetos provinieron de un nivel socio-económico bajo y de los departamentos de Montevideo (dentro de las zonas periféricas este y oeste), Canelones y San José.

Materiales

Se utilizó una guía de entrevista previamente elaborada y un grabador.

Procedimiento

Las entrevistas se realizaron durante el mes de junio, y para su realización se concurrió en promedio tres veces a cada hogar.

Se debatió previamente en el grupo de discusión de VINISTE, que trabajó sistemáticamente tres horas un día a la semana durante todo el proceso, sobre todas las situaciones familiares y de

cada referente en particular, con el fin de tener en cuenta los marcos posibles en los que se realizarían las entrevistas. A partir de lo concluido se propusieron los núcleos a tratar y se revieron las pautas de entrevista.

El equipo de trabajo se encargó de consultar en los hogares si estaban de acuerdo en que a partir de la semana siguiente las acompañase una persona para realizar unas preguntas sobre el programa. Una vez confirmada la solicitud, se hizo un itinerario para la realización de las mismas fijando tres días para concurrir a cada hogar y así no solo prever situaciones inesperadas, sino también generar un vínculo de confianza necesario para lograr el carácter de conversación (Vasilachis, 2006).

El procedimiento se llevó a cabo en el espacio que ellos habilitaron. El primer día fue destinado a un primer contacto de presentación y se observó el trabajo sin intervenir directamente. En el segundo, se participó de algunas actividades en la medida en que las profesionales del equipo de VINISTE lo accedieron. Y el último día fue el dedicado a la entrevista.

Análisis

Se creó un conjunto de categorías claves que organizan la recolección de los datos obtenidos a los efectos de realizar una descripción de los mismos que permita criterios de evaluación. Con el fin de facilitar el proceso de análisis fue utilizado como herramienta el paquete de software QDA para codificar, anotar, recuperar y analizar los datos.

En primer lugar se consideraron dos grandes categorías macro denominadas “conocimiento”, y “valoración”. Luego, en base a éstas surgen subcategorías. La primera refiere a la noción de los entrevistados sobre el programa, abarcando al mismo desde todos sus ángulos posibles. Este conocimiento podría derivarse tanto de la participación directa en las sesiones de trabajo como en la interacción con las actividades extras fuera del espacio de las sesiones.

Por otro lado, la categoría “valoración” da cuenta del significado personal que ellos le adjudican al programa.

Tabla 1. Categorías y sub-categorías de análisis.

Conocimiento	1- de las Actividades (tareas llevadas a cabo)	a) en el horario pautado (noción de lo que se realiza dentro del horario de trabajo)	Bajo: es capaz de describir hasta tres tareas, o es capaz de descripciones generales e inespecíficas del trabajo. Medio: es capaz de describir específicamente entre 4 y 6 tareas. Alto: es capaz de describir con detalle al menos 7 tareas.
		b) domiciliarias (noción de cómo se trabaja fuera del horario de trabajo en relación al programa)	Ayuda: con quien hace la tarea. Dónde: lugar en el que es realizada la tarea. Cuando: especificaciones al momento en el que se realiza la tarea. Actividades específicas: tareas concretas realizadas.
	2- del Tiempo (noción del cuándo, de las fechas)	Aproximaciones cercanas: margen de error un mes. Aproximaciones lejanas: más de dos meses de error.	
	3- de los Materiales (noción de elementos de trabajo utilizados)	Bajo: es capaz de describir hasta 2 objetos, o es capaz de descripciones generales e inespecíficas del material. Medio: es capaz de describir específicamente entre 3 y 4 materiales. Alto: es capaz de describir con detalle al menos 5 materiales.	
4- de la Finalidad (noción del propósito del programa)	Recuerdo: lo que recuerdan que se les dijo al respecto. Expectativas: lo que creían que iba a pasar. Realidad: lo que creen que pasa.		
Valoración	1- de la Satisfacción (conformidad con el programa)	Niños: la opinión de los entrevistados frente a la satisfacción de los niños con el programa. Equipo: con las personas que trabajan para el programa. Trabajo: con la forma que se lleva a cabo. Frecuencia: con los tiempos de trabajo.	
	2- de la Efectividad (cuan efectivo consideran los entrevistados al programa con respecto específicamente al desempeño escolar)	Bajo: dice no notar cambios o éstos son muy generales Medio: menciona hasta 3 tareas en las que ha avanzado Alto: menciona más de 3 tareas en las que han avanzado	
	3- de los Beneficios (aportes del programa hacia las familias independientemente de los objetivos del mismo)	Niños: aportes referidos a los niños Ellos mismos: aportes referidos a los adultos de referencia	
	4- de ellos mismo- Autopercepción (conceptos que realizan los entrevistados de sí mismos)	Participativa: cómo se ven con respecto a su accionar para con el programa Académica: cómo se ven frente a sus propias expectativas académicas	
Categoría Independiente	Condiciones del material (la o las formas de manejo de dichos elementos)	Inconvenientes: problemas surgidos en relación al material. Cuidados: medidas tenidas en cuenta para mantener el material en buen estado.	

Conocimiento

Actividades

Tareas en el horario pautado

La primer subcategoría dentro de “conocimiento” se llamó “actividades” y refirió a las tareas llevadas a cabo para con el programa, a su vez dentro de la misma se encuentran las “tareas en el horario pautado”. Para su análisis se establecieron tres niveles dentro de esta categoría: alto, medio y bajo en función de la cantidad de tareas nombradas y el nivel de detalle al que fueron capaz de referir.

Ejemplo de nivel bajo: (F8) *"Ellos vienen y planifican a ver qué es lo que van a hacer y ta después ya... se ponen a trabajar".*

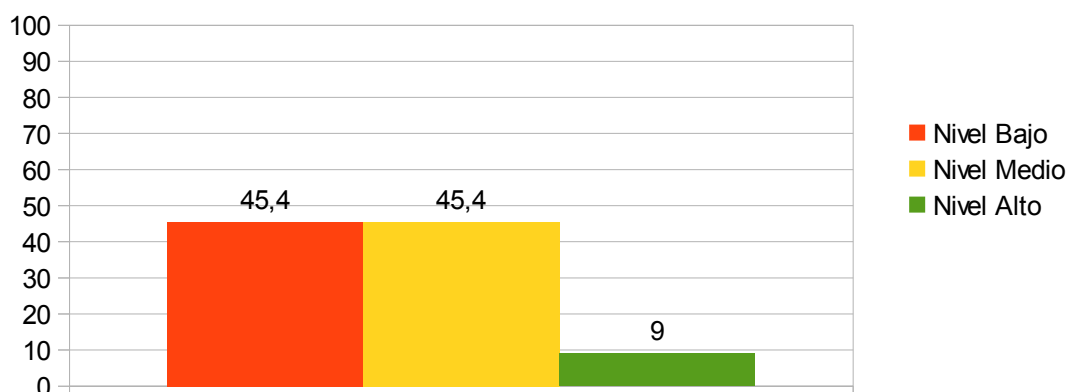
Ejemplo de nivel medio: (F10) *"Los ayudan a trabajar, les hacen preguntas, les muestran dibujos les preguntan, los hacen escribir, jugar a feriantes a comprar a vender, juegan juegos".*

Ejemplo de nivel alto: (F1) *"Y hacen manualidades, trabajan con plasticina, arman rompecabezas, la semana pasada armaron rompecabezas con las imágenes esas que tienen ahí. Hacen letras, hacen números... Pintan dibujos.. les enseñan a contar... A leer... La otra vuelta, la semana pasada, la otra semana creo que fue Anyhelina trajo una computadora y les enseñó a manejar el asunto de la computación. Juan A como le gusta trabajar más con un marcador, Anyhelina les trae un marcador porque se ve que trabaja mejor porque se ve que le agarra la punta entonces escribe mejor con un marcador y entonces ta".*

El siguiente gráfico representa en porcentajes a los referentes dentro de los niveles del conocimiento de las tareas en el horario pautado.

Además dentro de esta categoría se encontró que un referente considera el diálogo con el equipo una actividad relevante a mencionar, dijo: (F2) *"Primero hablan conmigo, de lo que me dijo la maestra, de lo que no me dijo, después se ponen a trabajar".*

Conocimiento de las tareas en el horario pautado



Otra persona mostró su conocimiento acerca del trabajo previo del equipo de VINISTE sobre la planificación de las actividades diciendo: (F7) *"ella trae ya el proyecto ya para que él haga, si siempre hace cosas distintas, no siempre lo mismo, a veces hace juegos que son interactivos así para que ellos... porque si siempre trabajan lo mismo como que se aburre él a veces y no quiere, entonces ella le varía"*. Esto mismo también es traído por otro referente (F8) *"Ellos vienen y planifican a ver qué es lo que van a hacer y ta después ya... se ponen a trabajar"*.

Por último, cabe destacar que una persona hizo mención a su implicación específica en el proceso de aprendizaje diciendo: (F11) *"Y se ponían a estudiar, a enseñarles cosas a ellos, a mi que yo no sabía ni escribir como viste... deletreando, juntando las letras como me enseñó la otra maestra sí, yo deletreando te puedo leer algo, un pedacito de algo"*.

Tareas domiciliarias

Por otro lado, con respecto al conocimiento de las tareas domiciliarias, éstas se clasificaron en relación a 4 elementos principales: las personas que ayudan al niño en la realización a la actividad, el lugar donde se desarrolla, el momento en que las realiza y sus contenidos específicos (qué debe hacer).

Se encontró que un entrevistado supone una distancia importante diciendo: (F9) *"una vez sola no más"* refiriéndose a cuantas veces han hecho este tipo de actividad y al preguntarle con quien realizó el niño esa tarea respondió: (F9) *"No, yo miraba, Agustina B pintaba, Agustina B es la de diez"*. Otro, menciona que la ayuda aparece entre sus hijos y se deja por fuera él mismo (F6) *"a*

veces los ayuda el Gustavo G, a veces solos". Por otro lado, 3 de los entrevistados dicen ser ellos mismos quienes le brindan ayuda a sus niños para lograrlas, mientras que 5 de ellos hacen alusión a otros miembros de la familia indicando que la asistencia varía siendo no siempre brindada por la misma persona. Para finalizar, un referente dijo: (F11) *"Lo hacemos... los cuatro juntos"* refiriéndose a sus 3 niños que participaron del programa y a ella misma.

Por otro lado, 10 de los 11 entrevistados manifestaron estar al tanto de donde llevan a cabo las actividades domiciliarias pudiendo referirse al lugar físico específico en donde las realizan, mientras que el restante no hace referencia al respecto.

Sobre el cuándo las realizan, 3 entrevistados lograron mencionar momentos determinados: (F2) *"el martes la bajan y hacen el deber para el miércoles. Nunca lo hacen el sábado y domingo (risas), ellos esperan el último día para hacer el trabajo para la maestra"* dijo uno. (F3) *"Acá, si viene de la escuela, o cuando está aburrída, se acuerda y las hace"* afirmó otro. (F8) *"Y si... ahí cuando estoy tomando mate o algo, ponele si se los mandan de hoy para mañana ya de noche mientras que estoy cocinando estoy ayudándolos y si no cuando es viernes así les digo ta deja el fin de semana que..."* comentó otro de los entrevistados. Mientras que el resto no hizo mención al respecto.

Finalmente en cuanto a las actividades específicas son 2 los entrevistados que lograron nombrar algunas de ellas, lo hicieron de manera general y no especificaron más de dos tareas diferentes. Uno dijo: (F3) *"colorear o repasar números o esas cosas que más o menos se da cuenta ella"* y el otro afirmó: (F9) *"Pintar, pintar unas figuras, unos dibujos"*.

Se observó que dos referentes hicieron mención a que son los niños quienes manifiestan necesitar ayuda en algunas actividades domiciliarias, (F1) *"que nos preguntan y eso"* dice un entrevistado. Por otro lado otro afirma: (F3) *"A veces nos dice que la ayudemos"*, y agrega: *"Pero ta algunas cosas nos dice que la ayudemos, otras no"*.

En esta categoría se encontró también que 3 entrevistados hicieron referencia a su propio conocimiento en función a la posibilidad de ayudar a sus hijos con la tarea domiciliaria. (F1) *"en algo que vemos que lo podemos ayudar y en eso..."* dijo un referente dando a entender que hay otras tareas en las que no tienen la posibilidad de ayudarlo. En este sentido otro afirmó: (F2) *"yo,*

a veces cuando se, cuando no se bueno... los hacen solos". (F6) "Que va a ayudar yo no sé ni la "o" (risas)" mencionó otro de los referentes.

Es de destacar que uno de los entrevistados dio a entender un interés y compromiso particular al mencionar: (F7) "por ejemplo semana de turismo, que en semana de turismo no vino, le deja, yo le pido también que le deje para que él se entretenga, para que no pierda el ritmo".

Tiempo

Acerca de los datos obtenidos en la siguiente subcategoría denominada "tiempo", la cual refirió a la noción de cuando se comenzó con la actividad, se consideró conveniente agruparlos en aproximaciones cercanas y aproximaciones lejanas dependiendo de cuan distante se encontró el contenido del discurso a la fecha real de primer contacto del programa con las familias.

Al respecto se encontró que 5 entrevistados realizan aproximaciones cercanas, uno de ellos se refirió al mes y se aproximó a una fecha exacta del mismo diciendo: (F1) "Empezaron a trabajar en enero. Fecha exacta como el veinte me parece", los otros 4 dieron aproximaciones generales indicando el inicio entre los meses de enero y febrero. Por otra parte, 6 de los entrevistados intentaron dar aproximaciones pero se alejaron del dato real, uno de ellos expresó: (F11) "Pa no me acuerdo... dice que va a hacer un año ya. Dicen... no sé si es verdad".

Materiales

La subcategoría "materiales" da cuenta del conocimiento que los entrevistados ofrecieron sobre las herramientas tangibles que fueron utilizadas durante el proceso de trabajo, frente a la comparación de los datos obtenidos la misma se dividió en tres niveles: alto, medio y bajo de acuerdo a la cantidad de materiales que pudieron nombrar.

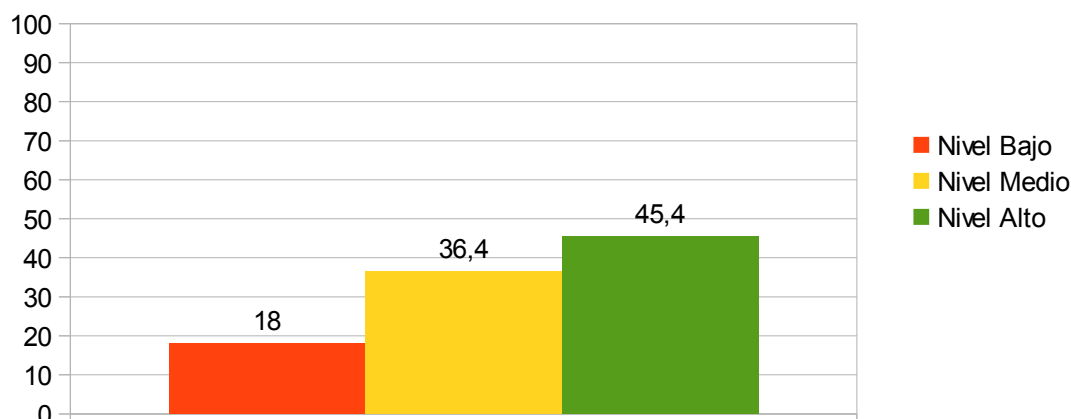
Ejemplo de nivel bajo: (F1) "Usan cuadernos, lápices".

Ejemplo de nivel medio: (F2) "Hoy no más dejaron las carteras acá... usan lápiz, goma, cuadernos, como todo... una escuela".

Ejemplo de nivel alto: (F7) "El cuaderno, los colores, cascola, a veces trabajan con tijeras, a veces según el material. La valija de él con el cuaderno, los colores, ella trajo unas cartas para jugar".

El siguiente gráfico representa los niveles del conocimiento de los materiales de trabajo utilizado.

Conocimiento del material utilizado



Finalidad

Finalizando con la categoría macro denominada “conocimiento”, la última subcategoría dentro de ésta es a la que se le llamó “finalidad” y en ella se analiza por parte los entrevistados el propósito del programa. Para su análisis se distinguió entre lo que los entrevistados recuerdan que se les dijo sobre la misma, lo que esperaron que fuera y lo que en realidad fue para ellos.

Se encontró que de los 11 entrevistados 10 recordaron el momento del primer contacto, 7 de ellos lo relacionaron con lo escolar, 4 lo hicieron de manera directa como por ejemplo: (F1) *“A nosotros nos habían dicho que era una... un apoyo para ayudarlos a ellos también a que les vaya bien en la escuela y eso”*. Otros 3 lo hicieron de forma general utilizando términos como: *“apoyo”*, *“enseñarles”*, *“dificultad”* o *“problema”* un ejemplo de esto: (F5) *“Iban a trabajar con ellos, que iban a enseñarles... a ver si yo estaba de acuerdo”*. Mientras que los otros 3 sujetos se enfocaron en un plano psicológico, uno dijo: (F8) *“Era otra psicóloga que me hizo unas preguntas ahí con una ficha, que cuando ellas culminan el ciclo, que son seis meses, vuelven a venir ellas otra vez y nos vuelven a hacer las mismas preguntas con las mismas fichas, a ver si sirvió o no sirvió”*, otro afirmó: (F2) *“Que iban a trabajar con los niños, este.. una era visitadora social, la otra era.. ay no me acuerdo. Pero que iban a trabajar con ellos, en cosas de, de... psicologamente, porque una es una psicóloga y otra era una visitadora social”*. Y el tercero mencionó: (F10) *“Sí, me dijeron que iban a ayudar a los chiquilines, a ver como marchaban, qué era el problema como si fueran psicólogas así más o menos”*.

En relación a la expectativa, se observó que 8 sujetos hicieron referencia a ésta y todos la vincularon con campo escolar. Estos son ejemplos de ello: (F4) *“yo me imagine que iba a ser como la escuela”*, (F2) *“No, yo me imaginaba que venían solo a apoyar en cosas de escuela y... nada más”*, (F7) *“Como una maestra de apoyo”*, (F8) *“No, ósea yo pensé que como ellos en realidad le iba mal en la escuela iban a trabajar sobre el tema de escuela, lectura y esas cosas así”*.

En cuanto al concepto de finalidad que formaron luego del programa tener un tiempo considerable trabajado, se vio que 6 personas lograron referirse a esto, de las cuales 3 mencionan fuertemente lo escolar, un ejemplo de ello es: (F7) *“pero... sí lo ayudan sí, porque es distinto acá que en la escuela, allá son treinta niños, con él ¿no?, y acá está solo como que presta más atención y todo”*. Por otro lado los otros tres dieron a entender que no se trata únicamente del ámbito escolar, un entrevistado dijo: (F4) *“no estoy desconforme porque Lucía hizo tremendo trabajo, pero sí pensé que era más para la escuela...más leer, escribir, todo”*, otro agregó al respecto: (F8) *“ósea trabajan sí pero trabajan de otra forma, de otra manera tal vez”*, y el tercero afirmó: (F2) *“Pero ellas son maestras que apoyan psicologamente, hacen mucho... hablan mucho con los niños, eh... los saben llevar”*.

Valoración

Satisfacción

La otra categoría macro es la de “valoración”. Dentro de ésta se encuentra la subcategoría denominada “satisfacción” la cual refiere a la conformidad para con el programa.

Su análisis se basó en 4 diferentes áreas: en cómo ven la satisfacción en sus hijos, frente al equipo de trabajo, con la forma en la que se lleva a cabo el mismo y con respecto a los tiempos de trabajo.

Se encontró que 9 de los entrevistados consideran que a sus niños les gusta el trabajo que realizan, cuatro de ellos lo argumentaron contando sus reacciones previas a que el equipo de trabajo llegue al domicilio. Uno dijo: (F2) *“Ellos gustarle les gusta, les encanta, te digo porque ellos se levantan de mañana como hoy, te digo, yo me levanté diez y veinte y miraron el reloj y “ta por llegar la maestra” “las maestras mamá” y nos tiramos de la cama, nos vestimos”*. Otro dijo: (F3)

“Sí, a ella le gusta sí. Hay veces que dice.. ta como todo niño ¿no?, ya no quiere hacer más nada. Pero no sí, ella ve que viene la maestra y viene la maestra y ella nos dice: “viene la maestra”, pone la silla y ya se queda esperándola”. El tercero afirmó: (F5) “Para mí les gusta porque esperan cuando ellas vienen y se van corriendo como hoy”. Y el último manifestó: (F1) “Y ellos están bien, digo, no, no.. se levantan contentos”.

Por otro lado, dos personas mencionaron que a veces se aburren. Una dice: (F6) *“A lo primero, antes se aburrían porque venían y como es... hacían cositas como de jardinera y a ellos no les gustaba, decían “ay para hacer cosas de bebé”. Entonces no les gustaba. Decían “ a no eso no, eso es cosa de bebe” decían, yo quiero cuentas, cosas de más grande”. La otra afirmó: (F11) “Y... viste que ellos no están acostumbrados a estar ahí sentados pero... antes era: “sentate”, “quedate quieto”, ahora no, ahora se ponen... el que se aburre más es el Ignacio M”.*

Con respecto al equipo de trabajo, dos de los entrevistados hicieron mención específicamente a cómo se sienten sus hijos con las personas del programa que trabajan con ellos. Una dijo: (F2) *“El cariño que le están tomando a cualquiera de las dos y entonces eh... claro que me gustaría que siguieran con mis hijos ¿entendés?”. Y el otro afirmó: (F4) “Él no quiere que se vaya por eso este cambio que él tuvo así que quiere venir y todo eso porque él no quiere que se vaya... ahora se encariño con ella también”.*

En cuanto a la forma de trabajo se vio que cinco personas manifestaron estar conformes con la misma. Una dijo: (F1) *“Pero bien a mí me parece bien la experiencia, esta buena. Ta buena la experiencia, ta linda. La verdad es que estamos conformes con el trabajo, es un apoyo para ellos, si todo lo lindo viene... si lo mejor viene para ellos ta todo bien, si es bien para ellos no hay drama, nosotros estamos cómodos, ellos están cómodos. Está buena la idea”. Otro dijo: (F2) “Ay yo lo veo bien, lo veo re bien. Una cosa que sacaron que está buenísimo para cualquier madre soltera como yo”. Otro entrevistado hizo una comparación con la escuela: (F5) “Y me gusta cómo trabajan con ellas, les enseñan cosas. Sí, he estado con ellos, he visto lo que ellos hacen y a mí me parece que está bien. Lo dejan para atrás a Pedro E... a Carlos E, le enseña.., le pone dibujitos... y ahí ya no me gusta viste, le pido el cuaderno y es dibujitos y esas cosas, nada que ver con ellas que les enseñan cosas viste”. Otra persona evaluó de manera positiva la*

incorporación al trabajo de otros chicos que no son precisamente los pertenecientes al programa, como son el caso de primos, hermanos o vecinos, al respecto dijo: (F10) *“A mí me gusta porque ellos se divierten porque vienen para dos pero vos viste que terminan con todos ahí a adentro metidos, entonces a mí me gusta también. A mí me gusta porque les prestan atención”*. La quinta persona dijo: (F11) *“Me gusta porque te ayuda un montón como me ayudó a mí y está ayudando a mis hijos”* haciendo referencia a su aprendizaje formal en particular.

Por otro lado uno de los entrevistados habló acerca de un aspecto que consideró negativo en la forma de trabajo, éste dijo: (F6) *“Cuando hicieron... como es... hicieron un juego con globos y eso que tenés que adivinar. Si porque yo digo, para jugar juegan todos los días y yo quiero que ellos estudien, que aprendan a leer y eso, más estudio no juego”*.

Finalmente, frente a la frecuencia de una hora dos veces a la semana de trabajo se encontró que todos los entrevistados dijeron estar de acuerdo. Uno de ellos agregó que deberían de ponerle un día más (F5) *“No, está bien, tendrían que ponerle un día más”*, mientras que otro menciona que en verano era más complicado (F6) *“Yo creo que está bien. Ta ahora porque estamos en invierno pero antes cuando estábamos en verano yo con ellos me iba para un campo y ellos jugaban a la pelota y todo, venía de nohecita ya”*.

Efectividad

La siguiente subcategoría dentro de valoración es la denominada “efectividad”, ésta refiere a cuan eficaz consideran los entrevistados al programa con respecto al desempeño escolar de los niños. Se encontró que nueve de los once referentes apreciaron cambios positivos a nivel escolar en sus niños, mientras que uno afirmó no hacerlo. De acuerdo con sus discursos se vio la posibilidad de realizar el análisis en base a tres niveles: alto, medio y bajo en función de la cantidad de tareas escolares mencionadas como avance.

Ejemplo de nivel bajo: (F4) *“El avance es en la escuela y supuestamente no lo tiene, que se dispersa que si distrae que se yo... no, no hubo nada de cambio. Se tira arriba de una mesa a mostrarle figuritas a los compañeros me decía ella”*.

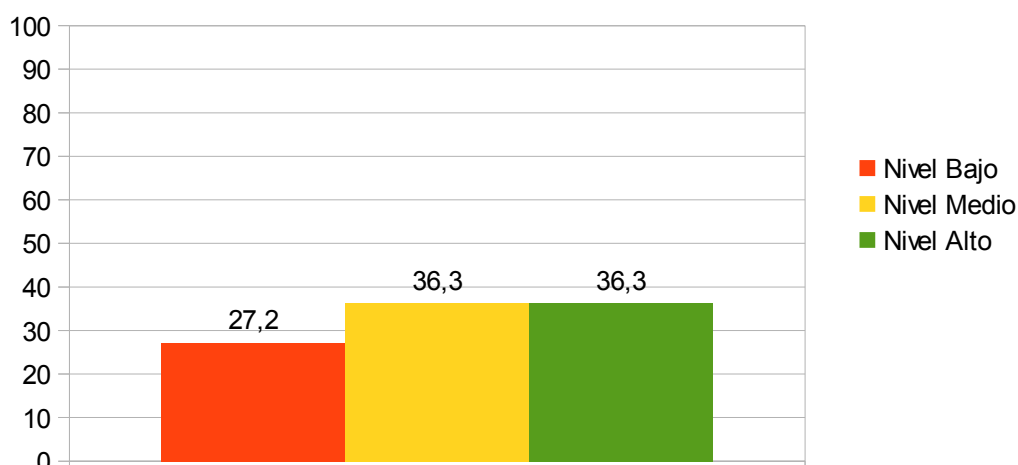
Ejemplo de nivel medio: (F7) *“En muchas cosas... eh... en la escuela no más... eh... si de estar trabajando acá se vio el cambio en la escuela. Que a él le costaba aprender o pasar al pizarrón,*

participar y esas cosas y después empezó a como a no sé a dejar un poco la timidez y.. sí claro, en el primer carné también ahí”.

Ejemplo de nivel alto: (F11) “El Ignacio M que no sabía los colores, no reconocía las letras. Y ahora sabe contar hasta cien, que no sabía. Reconoce los números, reconoce las letras, reconoce los colores, que eso en primero, en jardín lo tienen que hacer ellos, las maestras no lo ayudaron en el jardín a reconocer los números ni los colores. Bueno entró a primero sin reconocer nada y ellas lo hicieron. El Lorenzo M... levantó más, ahora sabe leer, no tan claro pero sabe leer. El Federico M está juntando las letras también. Yo los veo mejor de que vinieron las maestras”.

El siguiente gráfico representa la consideración de los referentes sobre el avance a nivel escolar de sus niños.

Valoración de los referentes sobre el avance a nivel escolar



Beneficios

La siguiente categoría es la denominada “beneficios” y se define como los aportes del programa considerados por parte de los entrevistados hacia sus familias, independientemente éstos de los objetivos del mismo. Se distinguió entre los beneficios hacia los niños y los obtenidos por los adultos de referencia.

Se encontró que 5 personas manifestaron que a partir del programa sus niños o ellos mismos han sido enriquecidos en diferentes aspectos que no estarían ligados directamente con lo escolar,

aunque sí puedan aportar también en ese sentido.

4 personas encontraron un cambio en la actitud de sus hijos, una dijo: (F1) *“Y si han habido cambios, porque Juan A que no se acostumbra a nadie, es el primero que se tira de la cama para venir para acá”*. Otro afirma: (F2) *“Alejo F cambió mucho. Alejo F ahora se sienta, te habla, te dice lo que le está pasando y... bueno Inés F era una persona que... muy mimosa, de mamá y con mamá y siempre con mamá y sin embargo eso se lo sacó y se sacó esa costumbre de que tiene esa enfermedad y... y que esto no lo puedes hacer y aquello tampoco, ella hace todo sin importarle lo que está pasando”*. En este sentido otra persona agregó: (F3) *“sí ósea en el comportamiento y todo, todo, ella era una niña que antes de empezar la escuela era una niña que estaba todo el tiempo hiperactiva, estaba todo el tiempo corriendo de acá para allá. Y ta ósea en el comportamiento de ella todo se ve mejor. Pero sí hay un cambio, no sé cómo explicarte pero sí, se nota”*. El cuarto entrevistado dijo: (F4) *“Para mí, o sea el cambio que tiene es que esta más... como es... o sea cuando viene Lucía es eso que entrarlo a buscar y que se levanta, antes le costaba más, le costaba más. Todo esto de los berrinches fue al principio porque ahora se levanta bien esta como que si nada, pero este no, en cambio la macana es en la escuela”*.

Por otro lado, un referente hizo mención a los beneficios cotidianos propios que ha obtenido a partir del programa. Éste dijo: (F11) *“Ahora no tengo que andar preguntando a la gente una dirección que antes tenía que andar bajándome del ómnibus una hora antes, una calle antes para seguir preguntando dónde quedaba esa dirección para llegar”*, el mismo continuó: *“Para cobrar... para cobrar y... levantar la tarjeta del MIDES cuando iba a hacer el surtido, la huella, ahora no. Firmo con mi nombre”*.

Autopercepción

La última subcategoría dentro de valoración es la denominada "autopercepción" y se define como los conceptos que realizan los entrevistados de sí mismos.

Para su análisis se diferencié entre dos aspectos, uno en relación a su participación, es decir a cómo los entrevistados se ven a sí mismos actuando dentro de los marcos del programa y el otro en relación al área académica, o sea la autopercepción de expectativas académicas.

En cuanto a la participación se encontró que tres de los referentes consideraron de manera

estratégica no intervenir en el horario de trabajo ya que creyeron que de lo contrario actuarían de obstáculo para el mismo. Una persona dijo: (F2) *“yo preferí alejarme porque yo veía que ellos se sentían más cómodos cuando yo no estaba. Porque claro es como todo, si una madre está arriba de los niños, los niños hacen lo que quieren, como ahora. Si vos te vas, le dejás el espacio entre la maestra y el niño.. te das cuenta que el niño cambia”*. Otra afirmó: (F4) *“si cuando él llega a casa o sea yo los trataba de dejar solos porque yo decía que yo en la escuela no estoy”*. El tercero sostuvo: (F10) *“A mí como yo no les presto atención, yo las dejo que trabajen solas... porque si yo me estoy ahí, Andrés C es una bomba de tiempo, si Andrés C no me tiene cerca entonces trabaja tranquilo, por eso trato de estar aislada. Me aguanto hasta que se vayan las psicólogas, entonces si él me ve en la vuelta y no hago lo que iba a hacer, entonces se queda quieto”*.

Por otro lado, en lo que respecta a las expectativas académicas se podría decir que tres personas manifestaron una iniciativa al aprendizaje formal, de hecho dos de ellas comenzaron a estudiar a partir del programa junto con sus hijos. Un claro ejemplo de ello: (F11) *“mira yo estaba acá, después de un mes, ellas me preguntaron, dicen... si yo quería estudiar con ellos o estar sentada ahí mirando lo que estaban haciendo los gurises, y yo les dije que no, que yo quería estudiar”*, la misma persona continuó: *“Y ahí me dijeron ta, me dieron un cuaderno y empezamos a estudiar. Yo no, a mí me gusta estudiar, ahora que aprendí a fijarme que el estudio es lo más importante, me gusta”*.

Otro referente dijo: (F2) *“Claro, me gustaría eh... participar, claro que sí. Haciendo manualidades... haciendo cosas que realmente viste se precisen, incluso para aprender mucho más a leer y a escribir porque viste porque yo no fui a la escuela ¿entendés?”*, luego explicó que le sería de utilidad tanto a la hora de trabajar como también para ayudar a sus hijos a hacer los deberes, dijo: *“Y para enseñarle a ellos mismos, date cuenta que ellos están sabiendo, se están matando solos, ahora que tienen estas maestras que son excelentes pero... ellos si no tuvieran esas maestras se están matando solos porque yo como el otro día te explicaba, ayer tenía que hacer un rectángulo y para mí es un cuadrado ¿entendés?, él mismo se dio cuenta que yo estaba mal”*, agrega: *“Mismo en las cuentas yo tengo que tener la... la calculadora sino... entonces yo paso todo en calculadora viste pa trabajar... no sirvo, porque yo eh.. en papel no te hago nada”*.

El siguiente entrevistado manifestó: (F6) *“Me dejaron un cuaderno listo para mí... pero yo no tengo tiempo por ella. Se pone chucky y no me deja hacer nada”,* además afirmó: *“Como yo nunca aprendí quiero que ellos aprendan porque yo sé que ahora soy grande y sé lo importante que es saber leer, pero muchos trabajos no te toman por no saber leer y no tener un estudio, entonces tenés que agarrar un trabajo ahí. Barrer las calles, barrer el piso, por no tener... por no tener estudio en la vida”.*

Condiciones del material

Como categoría independiente surge la nombrada “condiciones del material” y alude a las diferentes formas en las que los entrevistados se comportaron frente al mismo. Su análisis se diferenció entre las acciones frente a inconvenientes surgidos y las formas de cuidado de los mismos durante el proceso de trabajo.

Se encontró que dos personas manifestaron haber tenido inconvenientes con el material, uno de ellos dijo: (F2) *“Se mojó la cartera la vez pasada pero... pero fue la cartera y por fuera porque claro, se llueve la parte donde nosotros dejamos, no sabíamos, y ahora hay goteras, vio que tantos años... bueno y se mojó un poquito la cartera”,* a lo que se solucionó: *“La secamos en la estufa, mientras ellos hacían la clase el día ese de lluvia, mientras ellos hacían la clase yo la puse al lado... sacamos todos los materiales todo, la puse al lado de la, de la estufa y... se secó toda”.*

El otro entrevistado manifestó: (F7) *“Ellas me lo agarraron, unos días que yo no estuve, porque la valija está colgada ahí como ves, puede pasar un mes que ella no la tocan, pero yo ese día salí con él al médico y las dejé con mi padre, que ellos hacen lo que quieren con mi padre porque como vienen una vez cada tanto y viste el abuelo es como una... pero él dice que él no sabía que era... claro él no sabía que era la valija de él. Y empezaron a pintar, a dibujar cuando yo le dije... ay cuando vine no podía creer que me habían usado todas las cosas, dice papá: "yo no sabía, yo pensé que eran de ellas". Pero ta después de ese inconveniente no. Ya saben que no tienen que tocar ya”.*

Por otro lado 4 de los entrevistados hicieron mención al cuidado de los materiales e indicaron lugares específicos creados o designados para guardar los mismos (F2) *“No, no, no tocan nada, ellos lo tienen guardadito, eh... en un rincón allá, eh... lo ponen porque tengo un coso que se*

cuelga carteras y camperas, entonces ellos los cuelgan ahí y ahí queda, hasta que venga la maestra el miércoles”, otro dijo: (F10) “Yo les clave clavos en la pared para que colgaran las mochilas”. En el mismo sentido un sujeto añadió: (F11) “Los tengo guardados adentro de una cajita. Están guardados como ellos me lo dieron, limpios están guardados” y otro mencionó: (F5) “Ellos mismos lo guardan, los gurises. En la mochila de ellos. En el cuarto allá, colgado, si ellos mismos se encargan de cuidar las cosas de ellos”.

Discusión

El presente trabajo muestra la relación que guardaron los adultos referentes de los niños que participaron del programa VINISTE con el mismo.

La estrategia de implementar el programa en el hogar se hizo bajo el supuesto de que en su entorno no había estimulación de actividades relacionadas con el aprendizaje académico. Se concluyó que a pesar de que la población estudiada tiene bajo nivel de educación formal, entienden que ésta es fundamental en el desarrollo de sus niños.

Los puntos emergentes de los meses de trabajo destinados al análisis de las entrevistas indicaron que el programa efectivamente incidió en las familias. Además de que los adultos responsables apreciaron cambios positivos a nivel escolar en sus niños, el 45,4% de ellos consideró que a partir del programa sus niños o incluso ellos mismos fueron enriquecidos en otros aspectos no relacionados con el ámbito escolar, como fueron cambios en la actitud de sus hijos o beneficios cotidianos, como fue el caso puntual de pasar a firmar una boleta con su nombre en vez de colocar una huella.

Se encontró que 7 del total de los referentes tenían una expectativa estrechamente vinculada al ámbito escolar, pero luego del programa tener un tiempo considerable trabajando 3 de ellos le agregaron una connotación psicológica a la finalidad del mismo.

Las familias lograron sostener un sistema de actividad académica en su hogar. Sin embargo, esto solo puede ser factible en la medida en que existan actividades directas funcionando ya que se encontró que tienen grandes dificultades para regular las actividades de sus niños.

Si bien los referentes lograron nombrar varias de las actividades llevadas a cabo, se encontró que fueron relativamente pocas en relación al total de las realizadas. Se constató además que un bajo porcentaje del total de los entrevistados dicen ser ellos mismos quienes brindan ayuda a sus niños a la hora de realizar las tareas domiciliarias, dejando por otro lado un alto porcentaje de adultos que no, estos últimos hacen referencia a su propio conocimiento en función a la posibilidad de ayudar. A partir de esto se concluyó que la intervención de los referentes, en su mayoría fue muy limitada.

A pesar de lo anteriormente mencionado, cabe destacar que hubo participación activa en dos casos puntuales, manifestando interés en el aprendizaje formal con demanda específica de alfabetización pero aún así sin poder consolidarse. Aunque VINISTE no haya logrado la participación activa de los referentes, es claro que hubieron efectos en los mismos. Se cree que el problema radica en que de no asentarse el sistema en la práctica cotidiana de los adultos de referencia probablemente se pierda lo logrado. De este modo, se hace necesario desarrollar un sistema que consolide la iniciativa al aprendizaje formal y consecuentemente favorezca a la participación de las familias en la actividad escolar de sus hijos.

Referencias

- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo Humano. *Barcelona. Paidós.*
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2007). The Bioecological Model of Human Development. *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*, 3–15.
- Cole, M. (2003). Poner la cultura en el centro. In *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro* (Morata, S.). Madrid.
- Leal, L. (2011). Un enfoque de la discapacidad intelectual centrado en la familia. *Famli*, 2, 7–34.
- Moreira, K., Alvarez, L., Duque, G., Lema, V., Suárez, A., & Vercellino, V. (2015). La Discapacidad Intelectual como problema social. Desarrollo de una estrategia de abordaje en niños.
- Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1998). *La zona de construcción del conocimiento*. (S. . Ediciones morata & S. Ministerio de educación y cultura, Eds.) (Tercera). Madrid.
- Rivière, Á. (1983). ¿Por qué fracasan tan poco los niños? *Cuadernos de Pedagogía*, 103-104(Julio/Agosto), 346–361.
- Schalock, R. L. (2009). La nueva definición de Discapacidad Intelectual , apoyos individuales y resultados personales. *SIGLO CERO Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 40(229).
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. *Paidós.*
- Tomasello, M. (2000). Do young children have adult syntactic competence? *Cognition*, 74(3), 209–253. [http://doi.org/10.1016/S0010-0277\(99\)00069-4](http://doi.org/10.1016/S0010-0277(99)00069-4)
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona, España.*
<http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Vygotsky, L. S. (1978). Pensamiento y lenguaje. *Paidós Barcelona.*
- Vygotski, L. (1996). Obras Escogidas IV: Psicología Infantil. *Madrid: Visor.*
- Vygotski, L. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. (*Crítica, Ed; S. Furi<unicode>243</unicode>, Trans.*). *Barcelona.*
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Mind and Society.*
[http://doi.org/10.1016/S0006-3495\(96\)79572-3](http://doi.org/10.1016/S0006-3495(96)79572-3)