



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

CICLO DE COMPLEMENTACIÓN CURRICULAR DE LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

**Título: “Detección de problemas de aprendizaje en el nivel
primario”**

Autores/as:

Guerrero, María del Milagro – N° DNI: 34.133.033

Rodríguez, Ailin Silvana – N° DNI: 37.500.341

Director/a:

Lic. Rismant, Daniela


**Lugar:
Rosario**

**Fecha de presentación
01/09/2023**

“DETECCIÓN DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN EL NIVEL PRIMARIO”

Autoras:

- Guerrero, María del Milagro

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, rounded initial 'M' followed by a stylized 'G'.

Firma

- Rodríguez, Ailin Silvana

A handwritten signature in purple ink, featuring a large, looped initial 'R' followed by 'Ailin Rodríguez'.

Firma

Tutora:

- Lic. Rismant, Daniela

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, rounded initial 'D' followed by a horizontal line.

Firma

AGRADECIMIENTOS:

Queremos considerar este espacio para agradecer a todas las personas que nos alentaron a iniciar este trayecto y nos sostuvieron en cada tropezón.

A nuestras familias que conocen de cerca lo que significó esta deuda pendiente.

A nuestras amigas y colegas Agustina, María Luz y Agustina quienes nos acompañaron días y noches de estudio haciendo juntas las primeras lecturas y por ser sostén cuanto todo se hacía más complicado.

A Santiago que nos alentó siempre: mates y hamburguesas compartidas a toda hora y ocuparse de todas las tareas diarias.

A nuestras amigas, que celebraron cada uno de esos pequeños pasos que hoy nos encuentran cerrando esta etapa.

Gracias a Whaldimir, por sus lecturas minuciosas y sus devoluciones respetuosas y enriquecedoras. Gracias por facilitarnos este camino compartiendo generosamente su saber.

Agradecemos a las colegas que se animaron a participar de esta investigación y a pensar juntas nuestras prácticas en la particularidad de las instituciones que transitamos.

RESUMEN:

La presente investigación se propone como principal objetivo caracterizar las estrategias e instrumentos utilizados para la detección de problemas de aprendizaje en instituciones escolares de nivel primario de la ciudad de San Miguel de Tucumán. A través de un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo no experimental, se realizaron entrevistas semiestructuradas a diez profesionales integrantes de departamentos de orientación escolar (DOE) de instituciones de nivel primario que desempeñen su tarea con niños entre los 5 y 12 años de edad. Se llevó a cabo un análisis de contenido cualitativo de la información, teniendo en cuenta las categorías construidas mediante un proceso deductivo y utilizando el criterio temático para la separación de las unidades de contenido. Entre los principales resultados obtenidos se destaca la importancia de contar con profesionales especializados, como psicólogos, psicopedagogos y fonoaudiólogos, en los DOE encargados de la detección de problemas de aprendizaje. Se enfatiza la necesidad de un enfoque multidisciplinario que fomente el trabajo en equipo y la comunicación constante entre los profesionales y los padres, para lograr una detección temprana de los problemas de aprendizaje y diseñar intervenciones adecuadas para cada caso específico. Las principales conclusiones se vinculan a la ausencia de un criterio común respecto a los instrumentos de detección de problemas de aprendizaje utilizados en las distintas instituciones, variando de acuerdo a cada escuela y a los profesionales que conforman sus departamentos, existiendo, por el contrario, acuerdo en la importancia de contar con una visión multidisciplinaria y colaborativa para abordar la detección de problemas de aprendizaje de manera efectiva.

PALABRAS CLAVE: problemas de aprendizaje, estrategias e instrumentos de detección, nivel primario, gabinetes de profesionales.

ÍNDICE GENERAL:

INTRODUCCIÓN.....	4
1. MARCO TEÓRICO.....	8
1.1. Hacia una conceptualización del aprendizaje.....	8
1.2. Dificultades del aprendizaje.....	10
1.3. Detección de problemas de aprendizaje.....	13
1.4. Instrumentos de detección de problemas de aprendizaje.....	16
1.5. La organización de las instituciones educativas en el nivel primario y departamentos de orientación escolar	18
1.5.1. El primero y el segundo ciclo de la Educación General Básica común.....	18
1.5.2. Departamentos de orientación escolar	20
2. METODOLOGÍA	21
2.1. Problema	21
2.2. Objetivos	21
2.2.1. General	21
2.2.2. Especificos	21
2.3. Enfoque Metodologico	21
2.4. Diseño y alcance de la investigación.....	23
2.5. Participantes.....	25
2.6. Instrumentos de recolección de datos	25
2.7. Procedimiento	25

2.8. Análisis de datos	26
3. RESULTADOS	27
3.1. Profesionales que conforman los gabinetes	27
3.2. Funciones que desempeñan los profesionales en los gabinetes de orientación escolar	28
3.3. Encargados de detectar posibles dificultades de aprendizaje	30
3.4. Instrumentos cualitativos y psicométricos para detectar problemas de aprendizaje	31
3.5. Encargados de aplicar los instrumentos de detección de problemas de aprendizaje	32
4. CONCLUSIONES	34
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38
6. ANEXOS.....	41

INTRODUCCIÓN:

La detección temprana de problemas de aprendizaje en el nivel primario es de vital importancia para garantizar el desarrollo académico y emocional de los estudiantes (Angulo et al., 2008; Barreiro, 2007). Estos problemas pueden manifestarse de diversas formas, como dificultades en la lectura, la escritura o el cálculo, así como trastornos de atención o de memoria (Cuetos, 2008; Sellés, 2006; Sellés y Martínez, 2008), por lo que identificarlos de manera oportuna y adecuada permitirá implementar estrategias de intervención temprana, promoviendo así el éxito educativo de los niños y niñas (Alemany, 2009).

La detección de problemas de aprendizaje implica la participación de diferentes actores dentro de las escuelas, como los gabinetes encargados de esta tarea y los agentes responsables de identificar los primeros síntomas de estos problemas (Fernández, 1987; Fernández 2000a; Fernández 2000b). Es fundamental indagar sobre la conformación y funciones de estos gabinetes, así como identificar quiénes son los agentes encargados de la detección inicial de los problemas de aprendizaje en las distintas escuelas.

En la ciudad de San Miguel de Tucumán, existe una falta de información empírica específica sobre las prácticas de detección de problemas de aprendizaje en el nivel primario que puede limitar el desarrollo de intervenciones tempranas y efectivas. Esta falta de conocimiento puede limitar la eficacia de las intervenciones y dificultar la implementación de programas de apoyo adecuados para los estudiantes que presentan dificultades.

Por lo tanto, se hizo necesario realizar una investigación que permita caracterizar las estrategias e instrumentos utilizados en las instituciones escolares de nivel primario en la ciudad, lo cual brinda información relevante y actualizada para fortalecer la práctica de la Psicopedagogía y mejorar la detección y atención de los problemas de aprendizaje en este contexto.

Los antecedentes empíricos revelan que la detección de problemas de aprendizaje en instituciones escolares de nivel primario ha sido objeto de atención en diversos estudios. Muñoz (2020), en su trabajo titulado “Identificación de casos de riesgo del trastorno específico del aprendizaje con dificultad en lectura en preescolares”, tuvo el objetivo de determinar la prevalencia de casos de riesgo del trastorno específico del aprendizaje con dificultad en lectura en una muestra de escolares a través de un estudio descriptivo exploratorio de corte trasversal, que se realizó con 31 niños en proceso de pre-escolaridad. El autor utilizó instrumentos previamente estandarizados que permiten la medición de las variables: Test para detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura (TDTDA) y el Cumanin (Área Verbal) para validar el constructo del TDTDA. En este caso los resultados revelaron que, dentro de la población estudiada, el 78% no presentaba dificultades, mientras que el 22% sí las experimentaba, dividiéndose en un 19% con dificultades leves y un 3% con dificultades severas, estos hallazgos tempranos de problemas de aprendizaje son relevantes para facilitar la atención temprana de estos problemas y prevenir futuras dificultades en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, Vilcanqui (2019), en su trabajo “Dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura en niños y niñas en instituciones educativas de nivel primaria” tuvo el objetivo de determinar los problemas principales que enfrentan los niños en el proceso de aprendizaje de lectura y escritura, utilizando una metodología descriptiva. El autor tomó como muestra 120 niños y niñas. Para la recolección de datos se utilizó el Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. Como resultado de su investigación, 60 niños, obtuvieron calificativo de nivel de dificultades leves, lo que representa el 50% del total de la población en estudio. Estos niños están propensos a tener problemas de dislexia, disgrafía o discalculia, determinados por varios autores como los trastornos de aprendizaje.

Titia (2018), en su trabajo titulado “Dificultades del aprendizaje en la lectura y escritura de los niños y niñas Achuar de 6 a 12 años”, se propuso como objetivo principal determinar los problemas principales que enfrentan los niños en el proceso de aprendizaje de lectura y escritura utilizando un enfoque metodológico cualitativo y descriptivo. El autor utilizó como instrumentos la observación clínica y entrevistas a los niños y sus familias. Durante el estudio se obtuvo como resultado que las principales dificultades que presentan los niños de 6 a 12 años en el Centro Educativo Kayantsa son la dislalia, dislexia, disgrafía, disortografía y discalculia, las cuales afectan su proceso educativo.

De estos antecedentes, se desprende la necesidad de profundizar en la comprensión de las estrategias e instrumentos que se utilizan para la detección de problemas de aprendizaje en el contexto específico de la ciudad de San Miguel de Tucumán. Esta localidad presenta características particulares en cuanto a su sistema educativo y a las necesidades de sus estudiantes, lo que justifica la realización de esta investigación en dicha comunidad.

A raíz de esto, la pregunta que orienta la presente investigación es ¿qué estrategias e instrumentos se implementan para la detección de problemas de aprendizaje en instituciones escolares de nivel primario en la ciudad de San Miguel de Tucumán?

En función de lo explicitado es que situamos como objetivo principal de la presente investigación caracterizar las estrategias e instrumentos que se utilizan para la detección de problemas de aprendizaje en instituciones escolares de nivel primario de la ciudad de San Miguel de Tucumán. Los objetivos específicos que a partir de allí se desprenden consisten en: indagar acerca de la conformación de los gabinetes encargados de la detección de problemas de aprendizaje en las escuelas y las funciones que desempeñan; identificar a los agentes encargados de la detección de los primeros síntomas de problemas de aprendizaje en las distintas escuelas y describir las estrategias e instrumentos utilizados para la detección de problemas de aprendizaje en las instituciones.

La estructura de la presente investigación consta de 3 capítulos denominados Marco Teórico, Marco Metodológico, Resultados y un apartado final de Conclusiones. Dentro del Capítulo correspondiente al Marco Teórico se desarrollan diversas categorías conceptuales tales como: hacia una conceptualización del aprendizaje, dificultades del aprendizaje, detección de problemas de aprendizaje, instrumentos de detección de problemas de aprendizaje, la organización de instituciones educativas en el nivel primario y departamentos de orientación escolar. En el capítulo referido al Marco Metodológico se plantean los objetivos, el enfoque y diseño de la investigación, describiendo a los participantes. Además, se especifica el instrumento de recolección de datos y el análisis de los mismos. El tercer capítulo contiene los principales resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas. Por último, a modo de cierre, se expresan las Conclusiones, intentando realizar un aporte a la Psicopedagogía.

1. MARCO TEÓRICO:

1.1. Hacia una conceptualización del aprendizaje

Para aproximarnos a una conceptualización sobre los problemas de aprendizaje es necesario partir de la noción misma de aprendizaje. Este recorrido se llevará a cabo partiendo de las definiciones más generales hacia las pertinentes a la disciplina.

Según la Real Academia Española aprender (palabra que proviene del latín “*apprehendĕre*”) significa adquirir conocimiento a partir del estudio o de la experiencia. Y la experiencia “es percibir directamente con los sentidos”. De este modo, se reconoce que el aprendizaje es un campo complejo, atravesado por variables subjetivas, familiares, institucionales, que incluye tanto los aprendizajes académicos y curriculares, como todas aquellas experiencias que le permitan a la persona manejar adaptativamente las diferentes situaciones y avatares que se le presenten en su cotidianeidad (Rebollo, 2004).

En el recorrido conceptual, encontramos diferentes autores que de acuerdo al posicionamiento teórico adoptado definen el aprendizaje poniendo énfasis en algunas de las variables antes mencionadas.

Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje es un proceso de construcción individual y subjetiva, por lo que las expectativas y el desarrollo cognitivo del individuo determinan la percepción que tiene del mundo. En este enfoque se destaca la teoría psicogenética de Piaget, el aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría del procesamiento de la información de Gagné (Vielma y Salas, 2000).

En tanto que para el conductismo el aprendizaje se define como un cambio relativamente permanentemente de la conducta que se logra mediante la práctica y con la interacción recíproca de los individuos y su ambiente, lo cual se logra a través de los programas de adiestramiento y los tutoriales pues son

diseñados en términos de una práctica guiada y presentan un feed back que contribuye a reforzar destrezas específicas (Sarmiento Santana, 2007).

Tomando aportes de la Psicología Genética de Jean Piaget y del Psicoanálisis de Sigmund Freud, Sara Paín dirá que:

“El aprendizaje, en cambio, puede ser definido como la actividad por la cual el sujeto accede e internaliza las pautas culturales del grupo al que pertenece. Tales pautas se refieren tanto a las modalidades de la acción condicionada por los utensilios, llámense tenedor o lenguaje, como a las normas valorativas éticas y estéticas que sancionan el quehacer humano. La relación entre inteligencia y aprendizaje es estrecha pues, en primer lugar, todo conocimiento o práctica se produce por la aplicación de una estructura, cuyo nivel condiciona el de la adquisición. Pero, al mismo tiempo, sólo el entrenamiento, al destacar la insuficiencia de ciertos recursos, promueve la aparición de estrategias de mejor nivel o sea más equilibradas.” (Paín, 1979/1985: 31-32).

Fernández (1987), quien retoma las ideas de Paín, postula que el aprendizaje es un proceso que se construye, por un lado, desde una elaboración objetiva y, por otro, desde un lugar más subjetivo. La elaboración objetiva será aquella que le permita al sujeto acercarse y conocer las características que tiene ese objeto de conocimiento. En tanto que la elaboración subjetiva buscará significaciones, las cuales dependerán de la historia personal y vincular de ese niño que aprende. Parafraseando a Barreiro (2007) en todo proceso de aprendizaje es necesario contemplar la dimensión subjetiva del niño ya que no sería posible la aprehensión del conocimiento si éste se encuentra ausente.

En este sentido, si bien el aprendizaje se produce a partir de la adquisición de conocimiento específico, también va a estar determinado por la historia vital del sujeto (sus vivencias, sus costumbres, el contexto social y cultural al que pertenece).

Por lo tanto, el aprendizaje no solo dependerá de la inteligencia sino también de la existencia de un “deseo”, deseo que hará posible el acceso y la apropiación del conocimiento (Schlemenson, 1996), de la experiencia que el sujeto tiene con su entorno, conforme va adquiriendo conocimiento, asimilándolo para hacerlo propio (Soriano et al, 1999).

En las instituciones muchas veces se olvida el aspecto subjetivo del aprendizaje, se imparte el conocimiento de forma arbitraria, olvidando que el sentido de enseñar es poder construir un espacio propicio dentro del aula, que permita despertar el deseo del niño por aprender.

1.2. Dificultades del aprendizaje

Habiendo realizado un recorrido por el concepto de aprendizaje, nos centraremos ahora en las dificultades que pueden aparecer en dicho proceso para delimitar así puntos de referencia para el abordaje psicopedagógico.

El término dificultades de aprendizaje es ambiguo desde su uso, pues aborda un sinnúmero de problemáticas que pueden ir desde alteraciones en el aprendizaje, dificultades en el comportamiento o ambas.

Tradicionalmente, Garibaldi (2011) define los problemas de aprendizaje como *“Un término general que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas en la adquisición y uso de la escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas”*.

Estos trastornos son intrínsecos al individuo, pueden ocurrir a lo largo del ciclo vital y pueden coexistir con otras condiciones incapacitantes, no siendo siempre el resultado directo de estas condiciones.

Históricamente, las dificultades del aprendizaje se caracterizaron por presentarse en niños con rendimiento inesperado y descendido en algún área específica de las nombradas anteriormente (habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas), en ausencia de discapacidad intelectual, discapacidad sensorial, trastorno emocional, privación cultural e instrucción insuficiente (Fejerman y Grañana, 2017).

En la décima revisión de la clasificación internacional de enfermedades (CIE-10; OMS,1992), las dificultades de aprendizaje se describen como trastornos específicos del desarrollo de las habilidades escolares. Se clasifican de acuerdo a dominios específicos:

- Trastorno específico de la lectura; frecuentemente llamado dislexia,
- Trastorno específico de la expresión escrita o digrafía; y
- Trastorno específico de habilidades aritméticas o discalculia.

Según la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales(DSM-5), los trastornos específicos del aprendizaje se encuentran ubicados dentro de los trastornos del neurodesarrollo, clasificados también sobre la base de dificultades en la lectura, la producción escrita y la matemática.

Una mirada contrapuesta a las anteriores, considera a las dificultades de aprendizaje como fenómenos complejos en los cual intervienen múltiples factores: biológico, relacionados al sujeto, la familia, lo institucional, lo socio económico o lo cultural.

En este sentido, De Armas (2010) manifiesta que las dificultades de aprendizaje pueden ser estudiadas según la etiología predominante, y para ello recurre a los aportes desarrollados por Fernández (1987) acerca de la dificultad de aprendizaje reactivo, el problema de aprendizaje – síntoma y la inhibición cognitiva.

En primer lugar, el problema de aprendizaje reactivo va a estar determinado por factores que son externos al niño, en donde la dificultad aparecerá como una forma de respuesta a un sistema educativo que no puede poner en práctica estrategias que contemplen las necesidades y los intereses que tiene ese niño (Fernández, 1987).

En segundo lugar, el problema de aprendizaje - síntoma, alude a una transformación en la función, es una formación de compromiso que asume el

yo para no tener que contactarse con la angustia, de esta manera el síntoma da cuenta de una lucha constante para que lo reprimido no aparezca.

El síntoma elude y alude, pretende tapar, pero muestra, por un lado, una instancia que reprime y otra que intenta salir. Cuando lo que se atrapa es la inteligencia, el síntoma implica perturbaciones en el aprender que no permiten apropiarse del conocimiento. (Fernández, A, 1987)

Según Fernández, (2000) la dificultad de aprendizaje como síntoma se establece debido a que quien enseña (enseñante) esconde, y no puede mostrar el conocimiento a quien aprende (aprendiente). En estas modalidades de aprendizaje la curiosidad y el placer de mirar se transforman en necesidad de espiar.

En el mismo sentido, Paín (1983) menciona la importancia de conocer cómo circula el conocimiento dentro de la familia, conocer si los padres integran a su hijo en temas de interés, si lo dejan participar en aquellos cambios que son significativos como ser el nacimiento de un hermano, un cambio de escuela o la enfermedad de un familiar querido. Si el recuerdo no perdura dentro de la construcción subjetiva del niño, el olvido se transforma en un obstáculo no permitiendo la integración de lo nuevo en el aprendizaje.

En sus primeros años son las figuras parentales quienes enseñan, y a medida que el pequeño se integre en la institución educativa, habrá otros ajenos a la familia que también enseñen y sean portadores de conocimientos.

Fernández (2000) plantea que ni los padres, ni los educadores, tienen ni pueden brindar todo el conocimiento y asegura que debe quedar lugar para el enigma y la curiosidad. Este enigma habilitaría la pregunta, tanto la que hace el niño al adulto, como la que se hace a sí mismo. Es así que el niño necesita tanto de la información que se le brinda, como de aquella que hay que buscar, porque estas búsquedas habilitan y propician el pensar.

Finalmente, los problemas de aprendizaje que implican una inhibición cognitiva no evidencian alteraciones en la función sino una disminución o evitación del pensar, renunciando para ello a la ejecución de determinadas

funciones que puedan movilizar una cantidad significativa de angustia. (Fernández, 1987).

Fernández (2000) relaciona la inhibición del aprendizaje con la forma de exhibir/mostrar el conocimiento por parte del enseñante (padres, maestros). En este sentido, cuando el que enseña se muestra como conocedor de un determinado saber no le está enseñando al niño a conectarse con su propio conocimiento, sino que lo que hace es exhibirse como portador del saber, arrojando información en exceso lo que dificulta el conocer.

Es importante conocer y comprender los diferentes posicionamientos que existen sobre el aprendizaje y sus dificultades específicas, ya que su detección, evaluación y posterior tratamiento, dependen de la postura teórica de quien está a cargo de acompañar las necesidades de ese sujeto con dificultades.

1.3. Detección de problemas de aprendizaje

Así como las definiciones de aprendizaje y sus dificultades específicas varían de acuerdo al marco teórico de referencia, también lo hace la forma en que se alcanza dicho diagnóstico y las herramientas y estrategias utilizadas para su posterior tratamiento.

De acuerdo al DSM V, las dificultades en el aprendizaje, se detectan en los primeros años de escolaridad y para poder identificarlas como tal, es necesario que persistan en el tiempo, que no puedan explicarse como consecuencia de una discapacidad intelectual, un trastorno visual/auditivo/motor ni mental/neurológico, una adversidad psicosocial (dificultades económicas, ausentismo escolar, o la falta de estudios), una carencia del dominio del lenguaje o unas directrices educativas inadecuadas (Romero y Lavigne, 2004).

En el mismo sentido, los principales factores de riesgo a los que se asocia la aparición del trastorno específico del aprendizaje son los antecedentes familiares (factores genéticos), ser prematuro, nacer con bajo peso y la pronta exposición a la nicotina (factores ambientales) (APA, 2014).

Según Romero y Lavigne (2005), los factores de riesgo que nos pueden ayudar a detectar que un menor está teniendo problemas a la hora de adquirir los conocimientos necesarios para el aprendizaje son: retrasos en el desarrollo del lenguaje, especialmente en el aspecto fonológico, donde el alumno puede presentar deficiencias en la producción del lenguaje oral, vocabulario o desarrollo de la conciencia fonológica; retrasos en la adquisición de conceptos básicos, como puede ser el concepto de número, nociones de relación y semejanza, y que dificultan la planificación y secuenciación del pensamiento en torno a la resolución de un problema; retrasos en el procesamiento de la información y presencia de fallos en la percepción y reconocimiento de letras, formas y sonidos de forma aislada. Estos factores, pueden ser indicadores que nos ayuden a actuar de forma preventiva, siempre que no se deban a un déficit sensorial, entre otras.

Para realizar la evaluación de cara a este tipo de diagnóstico, desde esta perspectiva, es necesario que se realicen entrevistas no estructuradas o semiestructuradas para recabar información sobre la percepción y expectativas de los familiares y del centro académico sobre el alumno, la historia clínica, evolutiva y familiar del niño, y el historial académico previo que exista (Montoya Zuluaga et al, 2013).

En cuanto a la detección en el aula, se ha visto que en las fases más tempranas se puede observar una dificultad a la hora de recitar el alfabeto, hacer rimas simples, denominar de forma correcta las letras o analizar y categorizar sonidos. Más adelante pueden aparecer errores en diversas áreas de la lectura, como pueden ser omitir, sustituir o añadir palabras al leer, vacilaciones, lentitud, falsos arranques o inversiones de palabras en frases o de letras en palabras, en lo referido a la lectura oral. O bien aparecer déficits en la comprensión de lo leído, como incapacidad de recordar lo que se ha leído o de sacar conclusiones y recurrir a conocimientos generales, en vez de a lo expresado en el texto (Angulo et al., 2008).

La identificación de los signos de riesgo que nos indican dificultades en la adquisición de ciertos conocimientos y que operan en estos casos, es

fundamental para el trabajo en la prevención, puesto que el diagnóstico no se puede hacer a edades tempranas, antes de que se haya iniciado el aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas.

Por lo tanto, para la identificación de los alumnos con estas dificultades es necesario, dos pasos:

1. Análisis del criterio de exclusión, es decir, corroborar que las limitaciones no se deben a ninguna otra causa; del criterio de discrepancia, que hace referencia al desnivel en lo referido a lo académico (generalmente, se considera cuando hay una diferencia de dos cursos); y,
2. Análisis del criterio de especificidad, en el que se debe diferenciar el bajo rendimiento de la dificultad del aprendizaje en sí (Angulo et al., 2008).

En contraposición, desde un posicionamiento clínico, Fernández (2002) sostiene que el problema de aprendizaje de un sujeto “surge en la trama vincular de su grupo familiar, siendo a veces mantenido por la institución educativa”. Por esa razón, no se puede prescindir de la familia, ni de la escuela para comprender el sentido del síntoma, ni de lo que el propio sujeto considera que atrapa su inteligencia y su corporeidad (Fernández 2002: 55).

En este sentido, las causas posibles para que el niño no aprenda, se pueden deber a que asuma el miedo a conocer y a saber de la familia o a la marginación social y educativa que produce la escuela. Aunque también se puede pensar que el fracaso es del que enseña, aunque cuesta asumirlo y se suele culpar a la familia del niño. Pero, el enseñante esconde el displacer que le provoca su fracaso, y se evita pensar en otras alternativas que lo ayudarían a salir del mismo. Se encierra en lo rutinario, en la repetición de metodologías, en la queja, etc., y con ello puede ir perdiendo el placer de enseñar (Busch y Kociak, 1994).

A través de la mirada Fernández (2002) se invita a la recuperación de ese placer en el niño, en el docente, a recuperar el placer de trabajar

aprendiendo y aprender trabajando. Para ello se hace necesario pensar en el vínculo docente-alumno, “transformando el espacio educativo en un espacio de confianza, promoviendo maestros que puedan enseñar con placer, para que, de allí, como consecuencia, surjan alumnos que puedan aprender con placer” (Fernández 2002).

Para no caer en simplificaciones es necesario plantear que se requiere un equipo interdisciplinario en áreas de la psicología, de la educación, de la salud, etc. que piensen en la prevención, y aborden las situaciones considerando al sujeto en su complejidad, desde una perspectiva integral. Por lo que la carencia de recursos económicos y humanos para abordar el problema debe considerarse a la hora de buscar soluciones (Castellini y Pérez, 2017).

1.4. Instrumentos de detección de problemas de aprendizaje

Los instrumentos de detección de los problemas de aprendizaje son múltiples y varían según el posicionamiento teórico que tenga el profesional a cargo del proceso. No será el mismo proceso diagnóstico el que realizará un psicopedagogo con posicionamiento neuropsicológico, que el de un terapeuta con base en el psicoanálisis.

Es por eso, que proponemos tomar estas dos grandes teorías: Psicoanálisis (representada en el presente trabajo por las posturas teóricas de Paín, Fernández y Schlemenson) y Neurociencias (dada por los enfoques más tradicionales) y recorrer los diferentes instrumentos utilizados para una evaluación de las dificultades en el proceso de aprendizaje.

Desde una perspectiva basada en las Neurociencias, Fonseca (2017) expone que, para diseñar un proceso diagnóstico adecuado, debemos pensar en una triada compuesta por el sujeto, la tarea (el tipo de tarea, la familiaridad que el niño o adolescente tenga con ella, la metodología de la enseñanza, el tipo de escolarización recibida) y el contexto (la familia, el clima escolar, el nivel socioeconómico y las oportunidades educativas), con un enfoque preventivo que no solo permita identificar y diagnosticar, sino que se anticipe a problemas

potenciales, especialmente en los procesos educativos, facilitando las condiciones para un mejor aprendizaje.

Entre las herramientas diagnósticas utilizadas para identificar problemas de aprendizaje que evalúan cuantitativamente la inteligencia y procesos como la lectura, la escritura, la comprensión de textos y el cálculo, encontramos diversas pruebas tales como PROLEC-R, PROLEC-SEC, EMLE, TALE -2000, RAN/RAS, PRO CALCULO; WOODCOCK; WISC; TEDDY MATH; WRATT, entre otros.

Desde un posicionamiento psicoanalítico, Schlemenson (2001) se refiere al diagnóstico psicopedagógico de dificultades de aprendizaje como un proceso en el que se intenta encontrar el sentido histórico subjetivo (conocer la naturaleza) de los problemas de aprendizaje de un niño determinado (enfermedad) a través del análisis de sus dificultades escolares (síntomas y signos).

Schlemenson (2001) asegura que se deben tener en cuenta dos variables para un correcto proceso diagnóstico: la producción simbólica del niño y sus antecedentes histórico-libidinales.

La información requerida para delinear aspectos diferenciales de una y otra de las variables mencionadas se extrae de las pruebas que se administran al niño y a sus padres. Cada una de las pruebas tiene indicadores generales que permiten interpretar las variables en investigación.

La autora realiza una lista de pruebas que considera necesarias para hallar indicadores significativos, tales como entrevista de admisión, entrevista sobre la historia vital, primera entrevista con el niño, pruebas proyectivas (Dibujo Libre, Test de Apercepción Temática para Niños), pruebas psicométricas (Test de Bender, Test de Inteligencia Infantil WISC) y pruebas pedagógicas: pruebas de lectura, escritura y cálculo.

1.5. La organización de las instituciones educativas en el nivel primario y departamentos de orientación escolar

Teniendo en cuentas los principios vigentes relacionados a la organización de las instituciones educativas en el nivel primario y departamentos de orientación escolar, existen diferentes tipos de modalidades las cuales se definen como:

“Opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. (Ley Nacional de Educación, 2006).”

Entre dichas modalidades podemos mencionar:

- La Educación Técnico Profesional.
- La Educación Artística.
- La Educación Especial.
- La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.
- La Educación Rural.
- La Educación Intercultural Bilingüe.
- La Educación en Contextos de Privación de Libertad.
- La Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

Bajo todas las modalidades antes mencionadas se contempla la existencia de un Departamento de Orientación Escolar.

1.5.1. El primero y el segundo ciclo de la Educación General Básica común

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, establece el propósito de un sistema educativo nacional con estructura unificada en todo el país, que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los niveles y modalidades. El sentido de la nueva estructura fue un tema abordado por Puiggrós (2018) quien asegura que la nueva organización de la Escuela Primaria Básica es de seis años de obligatoriedad; separada del antiguo Tercer Ciclo, permitirá una dedicación más específica, tanto de directivos como de docentes, en la formación de niños de entre 6 a 12 años, sin desatender a aquellos que son mayores y que por diversas razones (familiares, sociales, culturales, etc.) todavía estén cursando este nivel.

En el Primer Ciclo deben aprender a utilizar la escritura, la oralidad y la lectura, como medio para comprender, disfrutar y comunicar sus experiencias y reflexionar acerca de la realidad, y el inicio en los saberes de otras áreas de conocimiento. Resulta fundamental revalorizar los procesos de enseñanza del Segundo Ciclo de la Escuela Primaria para que los alumnos consoliden y diversifiquen los aprendizajes institucionales ya logrados en Lengua y Matemática a la vez que aprendan a estudiar tomando como objeto de ese estudio a las Ciencias Naturales y a las Ciencias Sociales, los idiomas y las disciplinas artísticas, para que todos esos conocimientos les permitan comprender el mundo, interactuar e incidir en la realidad y expresar la propia subjetividad (Ley N° 26.206).

En este contexto, la Dirección General de Cultura y Educación puso en marcha el 27 de febrero de 2007 por medio de la resolución N.º 306, una nueva estructura creando la Dirección Provincial de Educación Primaria que tiene como metas y líneas de acción:

- Generar acciones que aseguren el ingreso, permanencia y egreso de los alumnos del Nivel Primario.
- Definir estrategias que garanticen logros de aprendizaje, prácticas docentes y conducción pedagógica institucional en el marco de los lineamientos de la política educativa bonaerense.

- Desarrollar acciones que aseguren, a todos los niños del nivel, el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad de la vida familiar, escolar y comunitaria.
- Brindar a los alumnos del Nivel oportunidades equitativas para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento.
- Coordinar el desarrollo de actitudes de esfuerzo, trabajo y responsabilidad, fomentando la iniciativa individual, el trabajo en equipo y hábitos de convivencia solidaria y cooperación.
- Generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- Delinear las estrategias cognitivas necesarias para que los alumnos del Nivel puedan continuar los estudios en la Educación Secundaria.
- Asesorar mediante la supervisión y el apoyo técnico-pedagógico, como instrumentos válidos en la previsión y prevención de las acciones, a las instituciones educativas del Nivel.

1.5.2. Departamentos de orientación escolar

La principal función del Departamento de Orientación es la orientación institucional en el campo de la educación que consiste en promover actividades que posibiliten la reflexión sobre situaciones que hacen al contexto educativo y contribuyan al mejor funcionamiento de la institución escolar, a fin de responder con estrategias específicas a la diversidad de la población de alumnos que asiste a la escuela, favoreciendo su inserción, su permanencia y su promoción (Ley N° 26.206).

El Departamento de Orientación se constituye como un espacio institucional en el que se diseñan, planifican, coordinan, ejecutan y evalúan las acciones de orientación institucional, con el fin de:

- Construir y consolidar un equipo de trabajo que unifique criterios y planifique acciones conjuntas y sistematizadas de orientación a los alumnos.
- Diseñar e implementar acciones y estrategias de orientación que respondan a las necesidades psico-socio-pedagógicas de los alumnos, en forma individual y grupal, que apunten a favorecer su promoción y su permanencia en la escuela.
- Propiciar la integración de los distintos actores de la comunidad educativa, en el desarrollo de las acciones de orientación para lograr mejorar los vínculos institucionales y la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

Estas funciones abarcan tareas comunes y específicas que estarán a cargo de los profesionales que ocupen los cargos de Psicólogo y Psicopedagogo, según sea el caso.

2. METODOLOGÍA:

2.1. Problema

¿Qué estrategias e instrumentos se implementan para la detección de problemas de aprendizaje en instituciones escolares de nivel primario en la ciudad de San Miguel de Tucumán?

2.2. Objetivos

2.2.1. General

- Caracterizar las estrategias e instrumentos que se utilizan para la detección de problemas de aprendizaje en instituciones escolares de nivel primario de la ciudad de San Miguel de Tucumán.

2.2.2. Específicos:

- Indagar acerca de la conformación de los gabinetes encargados de la detección de los problemas de aprendizaje en las escuelas y las funciones que desempeñan.
- Identificar a los agentes encargados de la detección de los primeros síntomas de problemas de aprendizaje en las distintas escuelas.
- Describirlas estrategias e instrumentos utilizados para la detección de problemas de aprendizaje en las instituciones.

2.3. Enfoque metodológico

Esta investigación utilizó un enfoque cualitativo (Hernández, 2014). Este enfoque se caracteriza por estudiar la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales e instrumentos en una determinada situación o problema, esto es, que intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, un asunto o actividad en particular. A menudo también se denomina “holístico”, porque se precia de considerar el todo sin reducirlo al estudio de sus partes (Vera, 2020).

De esta manera, la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es sólo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante.

Hernández et al (2014) explican a su vez que las técnicas de recolección de los datos pueden ser múltiples en el enfoque metodológico cualitativo, por ejemplo: entrevistas exhaustivas, pruebas proyectivas, cuestionarios abiertos, sesiones de grupos, biografías, revisión de archivos, observación, entrevista semiestructurada, entre otros. Tal enfoque proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Asimismo, aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad.

2.4. Diseño y alcance de la investigación

El diseño de la presente investigación fue de tipo no experimental, en tanto no se manipularon variables, sino que se observaron los fenómenos tal cual acontecieron (The SAGE, 2009b). En la investigación no experimental las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir en ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos (Hernández et al, 2014). Las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa, y dichas relaciones se observan tal como se han dado en su contexto natural.

Además, se trató de un diseño de tipo transversal (Dwyer, 1983), debido a que se recolectaron datos en un solo momento, en un tiempo único. El propósito de este diseño es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Los datos se recogen, sobre uno o más grupos de sujetos, en un solo momento temporal; se trata del estudio en un determinado corte puntual en el tiempo, en el que se obtienen las medidas a tratar.

El alcance de la investigación fue descriptivo. Como indican Koh y Owen (2000), la investigación cualitativa se enfoca en cómo ocurren las situaciones o hechos, de modo que se ocupa de las actitudes, las creencias o las formas en las que las personas dan sentido e interpretan las experiencias que atraviesan y el mundo que las rodea. No se pretende explicar relaciones en termino de causa y efecto, ni generalizar resultados a la totalidad de la población, sino caracterizar y describir la subjetividad de un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades, etc., y proporcionar su descripción (Hernández, 2014). Los diseños transaccionales descriptivos indagan la incidencia de las modalidades, categorías o niveles de una o más variables en una población, son estudios puramente descriptivos.

2.5. Participantes

En el presente estudio participaron 10 (diez) profesionales mujeres de entre 25 y 40 años integrantes de gabinetes escolares y/o departamentos de orientación escolar de instituciones de nivel primario que desempeñen su tarea con niños entre los 5 y 12 años de edad de la ciudad de San Miguel de Tucumán (Prov. De Tucumán).

2.6. Instrumentos de recolección de datos

Para relevar los datos se utilizó una entrevista semiestructurada. Este tipo de entrevista se caracteriza por ser un instrumento técnico que tiene gran sintonía epistemológica con este enfoque y también con su teoría metodológica. (Martínez, 2006).

Según Martínez (2006), en cada una de estas posibles interacciones también es posible decidir la amplitud o estrechez con que debe plantearse el problema, si una pregunta debe estructurarse en su totalidad o dejarse abierta, y hasta qué punto resulta conveniente insinuar una solución o respuesta.

La entrevista estuvo formada por 10 preguntas guía (se adjunta modelo en ANEXOS) con flexibilidad para reformular, añadir u omitir preguntas en función de las respuestas de los participantes. El contexto verbal permitió

motivar al interlocutor, elevar su nivel de interés y colaboración, reconocer sus logros y reducir los formalismos.

2.7. Procedimiento

Se tomó contacto de forma personal con cada participante. Se les informó de qué se trataba el trabajo, cuál era la finalidad y la necesidad de que respondan con veracidad a cada una de las preguntas.

Se acordaron días y un horario para realizar las entrevistas. La modalidad fue de manera presencial e individual con cada participante en un lugar acordado previamente por ambas partes. El tiempo que se empleó en cada encuentro fue de 45 minutos aproximadamente. El material utilizado fue una grabadora de audios. Antes de iniciar cada entrevista, se les entregó el consentimiento informado para que puedan completarlo.

2.8. Análisis de datos

Se realizó un análisis de contenido cualitativo de la información obtenida a partir de las entrevistas realizadas, teniendo en cuenta las categorías construidas a partir de los objetivos específicos. El proceso de construcción de dichas categorías ha sido deductivo. Se utilizó el criterio temático para la separación de las unidades de contenido.

En la tabla uno se presentan las categorías y subcategorías utilizadas para el proceso de análisis de datos.

Tabla 1. Sistema de categorías y subcategorías de análisis empleados.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
-------------------	----------------------

<p>Estructura funcional de los gabinetes escolares</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Profesionales que conforman los gabinetes. ● Funciones que desempeñan. ● Encargado de detectar problemas de aprendizajes.
<p>Estrategias y/o instrumentos de detección de problemas de aprendizajes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Instrumentos cualitativos y psicométricos. ● Encargado de aplicar los instrumentos.

3. RESULTADOS:

En este apartado se reflejan los principales resultados obtenidos en las entrevistas realizadas. La información se encuentra organizada en base a las subcategorías de análisis planteadas.

Partiendo de considerar que la presente investigación presenta un enfoque cualitativo, nos proponemos articular las respuestas obtenidas con las conceptualizaciones desarrolladas en el marco teórico, situando puntos de coincidencias o discrepancias según corresponda.

3.1 Profesionales que conforman los gabinetes

Respecto a la conformación de los gabinetes de instituciones escolares de nivel primario de San Miguel de Tucumán, la mayoría de los entrevistados mencionó la presencia de psicólogos y psicopedagogos, como puede evidenciarse en los siguientes fragmentos de entrevistas:

Entrevistada 4: “El DOE está formado por psicopedagoga, profesor de educación especial y psicóloga”

Entrevistada 8: El gabinete de nuestra escuela está conformado por una psicopedagoga que articula con los docentes y una psicóloga que hace acompañamiento familiar.”

En esta misma dirección, otras entrevistadas agregaron:

Entrevistada 1 “El Departamento de Orientación Escolar de nuestra institución está formado por varios profesionales capacitados para el rol en el cual se desenvuelven. Los Profesionales que lo conforman son Psicopedagoga, psicóloga y fonoaudióloga.”

Entrevistada 5: “Destaco que el gabinete de nuestro colegio es bastante completo. Tenemos un profesional de cada área considerada importante en el contexto educativo como ser,

psicopedagoga, asistente social, psicóloga y hay un profesor en ciencias de la educación, el famoso pedagogo.”

La comparación de respuestas muestra una consistencia en la presencia de psicólogos y psicopedagogos en el DOE, pero también algunas de las entrevistadas señalan variabilidad en la inclusión de otros profesionales tales como fonoaudiólogos, asistentes sociales, y pedagogos, dando cuenta de que los gabinetes escolares o departamentos de orientación son multidisciplinarios y los profesionales que los conforman varían según la institución.

Podemos enunciar que la información brindada por las entrevistadas se ajusta a lo plasmado en la Ley de Educación Nacional 26.206 que expone que el Departamento de Orientación se constituye como un espacio institucional en el que se diseñan, planifican, coordinan, ejecutan y evalúan las acciones de orientación institucional. Estas funciones abarcan tareas comunes y específicas que estarán a cargo de los profesionales que ocupen los cargos de Psicólogo y Psicopedagogo, según sea el caso.

3.2 Funciones que desempeñan los profesionales en los gabinetes de orientación escolar.

En relación a las funciones que desempeñan los profesionales, se observa que la mayoría de las consultadas, trabaja en áreas relacionadas con la orientación educativa, como el DOE (departamento de orientación escolar), el equipo de orientación escolar o el gabinete psicopedagógico:

Lo dicho en el párrafo anterior puede evidenciarse en los siguientes fragmentos de entrevistas:

Entrevistada 7: “Me desenvuelvo en el departamento de orientación escolar del colegio y, como psicopedagoga que soy, me encargo de supervisar la trayectoria de los alumnos.”

Entrevistada 6: “Como pedagoga acompaño en los procesos de inclusión escolar, realizo reuniones con padres y equipos externos, coordino a las maestras de apoyo. Después está la fonoaudióloga (más en el nivel inicial) para detectar dificultades en el aprendizaje y la psicóloga que acompaña en los procesos familiares y atiende algunas cuestiones conductuales de los alumnos guiando a los docentes.”

Se subraya en la respuesta de las entrevistadas, que se atiende a la necesidad de un enfoque integral en la detección y prevención de las dificultades de aprendizaje. En este sentido, Busch y Kociak (1994) señalan que las causas de la inhibición del aprendizaje pueden ser diversas, desde el miedo a conocer hasta la marginación social y educativa, y es necesario contar con un equipo interdisciplinario que aborde la situación considerando al sujeto en su complejidad. En concordancia con este planteo se encuentran los dichos de la siguiente entrevistada:

Entrevistada 10: “Trabajamos interdisciplinariamente pero el pedagogo se enfoca más en las planificaciones, el psicólogo en áreas conductuales y el psicopedagogo en los procesos de inclusión y seguimiento de trayectorias de aprendizajes. Además, entre todos, planificamos talleres y asesoramiento a docentes y familias según algunas problemáticas o temas que consideremos que debemos reforzar y que vayan surgiendo en el ciclo lectivo a manera de prevenir posibles dificultades.”

En general entre las respuestas, se destacan los roles de acompañamiento y seguimiento de alumnos con dificultades, coordinación de procesos de inclusión escolar, realización de reuniones y contacto con profesionales externos, atención de necesidades educativas especiales y dificultades en el aprendizaje, talleres con familias y capacitación docente, donde se enfatiza la importancia de un enfoque preventivo en la detección y

diagnóstico de las dificultades de aprendizaje. En este sentido, Fonseca (2017), sostiene que se debe pensar en una triada compuesta por el sujeto, la tarea y el contexto, con un enfoque preventivo que facilite las condiciones para un mejor aprendizaje.

Se puede observar que hay cierta coincidencia en cuanto a la necesidad de coordinación y acompañamiento a los alumnos y equipos docentes, aunque hay variaciones con respecto a la formación profesional de las entrevistadas y las funciones específicas que desempeñan en el departamento de orientación escolar de cada institución a donde pertenecen.

3.3 Encargados de detectar posibles dificultades de aprendizaje.

En relación a quiénes son los profesionales encargados de detectar posibles dificultades en el aprendizaje, no hay consenso en los dichos de las entrevistadas. Por un lado, hay quienes remiten a que esa detección no la realiza un único profesional, sino que es un trabajo en equipo; por otro lado, hay quienes adjudican esa tarea a la docente. Lo aquí expuesto se manifiesta en los siguientes fragmentos de entrevistas:

Entrevistada 4: “El encargado de detectar posibles problemas de aprendizajes es el equipo del DOE. No hay un encargado como tal, sino que hay un sistema de comunicación que empieza por la docente y sigue hasta el DOE. Teniendo en cuenta las dificultades que exponga la docente, es que el DOE considerará quien es el profesional idóneo para responder a la demanda. Por ejemplo, si son problemas de conducta será el psicólogo quien recibirá al alumno; si es algo relacionado con el lenguaje será el fono, etc. etc.”

Entrevistada 9: “En realidad, para detectar un problema de aprendizaje más que una persona en particular, el equipo de

orientación escolar acompaña a las docentes de aula quienes son las que demandan asesoramiento y atención cuando pasa algo en el aula.”

Entrevistada 7: “Para detectar un posible problema se trabaja en equipo frente a dificultades de aprendizaje, pero la psicopedagoga es la de mayor competencia en este tipo de problemática.”

Entrevistada 10: “La docente de grado detecta las primeras dificultades evidentes en el desenvolvimiento de los alumnos. Comunica al DOE, y el DOE se encarga de avisar a los papás para que estos autoricen la evaluación del alumno.”

A partir de las mismas se puede evidenciar que no hay un consenso unánime sobre la figura del profesional encargado de la detección de dificultades específicas en el aprendizaje en las instituciones de las entrevistadas consultadas, aunque se destaca el trabajo en equipo, la intervención del psicopedagogo en varias respuestas y el papel fundamental de la docente dentro del aula.

3.4 Instrumentos cualitativos y psicométricos para detectar problemas de aprendizaje.

En el presente apartado se reportan los instrumentos y estrategias utilizados por el DOE para detectar los problemas de aprendizaje de los alumnos, su aplicación y pasos a seguir post detección de los primeros síntomas. Según las respuestas de las entrevistadas, se procede a través de diferentes estrategias, pero todas dando mayor importancia a la necesidad de un diagnóstico temprano de la situación, como puede evidenciarse en los siguientes fragmentos de entrevistas:

Entrevistada 4: “Nosotros utilizamos el Bender, las escalas de madurez y pruebas específicas de lectoescritura y calculo que tienen que ver más con una evaluación curricular.”

Entrevistada 7: “Test de Bender, Familia Kinética, Test de la figura humana, Pruebas de lectura, escritura, producción oral y escrita y aritmética básica.”

Entrevistada 5: “Dibujo libre, Familia Kinética, patrón gráfico, pruebas pedagógicas, entrevista con el alumno, docentes y padres, observación de cuadernos y carpetas, observación de situaciones áulicas y recreos. No tomamos pruebas que pueda utilizar un profesional externo para no contaminar los resultados.”

En este sentido, Schlemenson (2001) asegura que se deben tener en cuenta dos variables para un correcto proceso diagnóstico: la producción simbólica del niño y sus antecedentes histórico-libidinales. La información requerida para delinear aspectos diferenciales de una y otra de las variables mencionadas se extrae de las pruebas que se administran al niño y a sus padres. Cada una de las pruebas tiene indicadores generales que permiten interpretar las variables en investigación.

En general, en las respuestas de las entrevistadas se evidencia que hay una gran variedad de instrumentos y pruebas que se utilizan para la evaluación de dificultades de aprendizaje en las diferentes instituciones, y que cada institución puede tener sus propios criterios y protocolos para realizar dicha evaluación. Las respuestas coinciden en que dentro de la evaluación hay una parte psicométrica y gráfica y otra con modalidad más relacionada con aspectos curriculares.

3.5 Encargado de aplicar los instrumentos de detección de problemas de aprendizaje.

En lo que refiere al encargado de administrar los instrumentos evaluativos las entrevistadas tienen respuestas variadas: algunas mencionan específicamente al psicólogo o a la psicopedagoga, mientras que otras señalan que depende de las necesidades del caso y puede involucrar a diferentes profesionales del equipo. Lo aquí expresado manifiesta en los siguientes fragmentos de entrevistas:

Entrevistada 7: “La detección principal la hace el docente del aula, comunica al equipo del gabinete, se hace una observación y se deriva, el gabinete se reúne luego con los equipos externos y comunica a los docentes como se procede a trabajar con el alumno. No hay que olvidarse que la familia tiene parte activa en este proceso, tanto en la detección como en la identificación de la raíz del problema y, más adelante, en la intervención para sostener y apoyar al alumno.”

Entrevistada 7: “El encargado de detectar posibles problemas de aprendizajes es el equipo del DOE. No hay un encargado como tal, sino que hay un sistema de comunicación que empieza por la docente y sigue hasta el DOE. Teniendo en cuenta las dificultades que exponga la docente, es que el DOE considerará quien es el profesional idóneo para responder a la demanda. Por ejemplo, si son problemas de conducta será el psicólogo quien recibirá al alumno; si es algo relacionado con el lenguaje será el fono, etc. etc.”

Entrevistada 8: “En realidad, para detectar un problema de aprendizaje más que una persona en particular, el equipo de orientación escolar acompaña a las docentes de aula quienes son las que demandan asesoramiento y atención cuando pasa algo en el aula.”

Entrevistada 1: “Para detectar un posible problema se trabaja en equipo frente a dificultades de aprendizaje, pero la psicopedagoga es la de mayor competencia en este tipo de problemática.”

Entrevistada 10: “La detección principal la hace el docente del aula, interviene el psicopedagogo y cuando hay cuestiones familiares, emocionales o psicológicas.”

En general, se puede observar que la figura del psicólogo y la psicopedagoga son las más recurrentes para la administración de pruebas de evaluación, pero también se destaca la importancia del trabajo en equipo y la personalización de la intervención según las necesidades específicas del caso.

Complementando a las respuestas anteriores, el resto de entrevistadas mencionan también la importancia de involucrar a los padres en el proceso y coordinar acciones posteriores con ellos, otras también mencionan la importancia de recopilar información de diferentes áreas y observar al niño/a antes de citar a las familias, esto concuerda con los dichos de Schlemenson (2001), quien destaca la importancia de conocer la naturaleza de los problemas de aprendizaje de un niño determinado a través del análisis de sus dificultades escolares y de sus antecedentes histórico-libidinales. En este sentido, se hace evidente la necesidad de contar con una mirada amplia y profunda en el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje.

También se pudo observar la importancia del trabajo en equipo y la comunicación constante entre los profesionales para brindar una atención integral al alumno/a como así también la derivación a un equipo externo sin realizar una evaluación interna. Pero, ante todo, se destaca la participación del docente en el aula como quien detecta los primeros signos de alerta.

4. CONCLUSIONES:

En el presente apartado nos proponemos plasmar algunas ideas a modo de conclusiones, sin pretensiones de alcanzar respuestas acabadas sino más bien a modo de cierre y reflexión, intentando ofrecer algún aporte para la práctica psicopedagógica.

En principio, consideramos pertinente mencionar que el objetivo general que ha orientado el proceso de investigación ha sido caracterizar las estrategias e instrumentos que se utilizan para la detección de problemas de aprendizaje en instituciones escolares de nivel primario de la ciudad de San Miguel de Tucumán.

A continuación, se recuperan los principales resultados en relación al objetivo general:

Según lo manifestado en las entrevistas, se evidencia la importancia de contar con profesionales especializados, como psicólogos, psicopedagogos y fonoaudiólogos, en los gabinetes encargados de la detección de problemas de aprendizaje en los estudiantes y el DOE. Asimismo, se ha destacado la necesidad de un enfoque multidisciplinario, generando un entorno de trabajo en equipo y comunicación constante entre los profesionales y con los padres para garantizar una detección temprana de cualquier problema de aprendizaje con su respectivo proceso de diseño de intervención adecuada a cada caso específico.

En relación a la conformación de los gabinetes encargados de la detección de los problemas de aprendizaje en las escuelas, se encontró que la mayoría de los entrevistados trabajan en áreas relacionadas con la orientación educativa, como el DOE, el equipo de orientación escolar o el gabinete psicopedagógico. Esto evidencia la importancia que se le otorga a la detección de problemas de aprendizaje y el reconocimiento de la necesidad de contar con profesionales especializados en este campo.

Sobre los agentes encargados de la detección de los primeros síntomas de problemas de aprendizaje, se observó que no hay un consenso unánime sobre el profesional encargado de esta tarea. Sin embargo, el trabajo en equipo de múltiples profesionales preparados en diversas áreas la enseñanza y la intervención del psicopedagogo fueron mencionados en varias respuestas, si se considera este hecho se resalta la importancia de contar con una visión multidisciplinaria y colaborativa para abordar la detección de problemas de aprendizaje de manera efectiva.

En cuanto a las estrategias e instrumentos utilizados para la detección de problemas de aprendizaje, se encontró una variedad de enfoques y métodos, donde, de acuerdo a las entrevistas realizadas, los profesionales mencionaron la realización de observaciones en clase, entrevistas individuales, técnicas psicométricas y pedagógicas, autorización de los padres, solicitud de intervención del equipo docente, entre otros.

Sin embargo, se debe mencionar que algunas entrevistadas indicaron que no se realizan evaluaciones en sus instituciones, lo que, a la vez de ser una falencia, podría ser una oportunidad de mejora, en términos de asegurar que en estas instituciones específicas se apliquen instrumentos para la detección de problemas de aprendizaje, de manera que se asegure una detección temprana y precisa de los problemas de aprendizaje.

Adicionalmente, el trabajo en equipo y la comunicación constante entre los profesionales del departamento de orientación escolar emergieron como aspectos fundamentales en todo el proceso de detección y evaluación de problemas de aprendizaje de acuerdo a las entrevistas, donde de manera integrada cada profesional de acuerdo a sus capacidades realiza el aporte necesario para detectar los diversos problemas de aprendizaje y trabajar en su solución.

Asimismo, se enfatizó la relevancia de la coordinación con los padres o tutores en el proceso de detección y evaluación. Las entrevistadas destacaron la necesidad de involucrar a los padres, mantener una comunicación fluida con

ellos y coordinar acciones posteriores una vez que se ha detectado un posible problema de aprendizaje en un estudiante. La participación activa de los padres es crucial para comprender el contexto del alumno, recopilar información adicional y colaborar en la implementación de estrategias de apoyo tanto en el entorno escolar como en el hogar.

Este trabajo de grado ha contribuido a ampliar el conocimiento sobre la detección de problemas de aprendizaje en el nivel primario y ha proporcionado información relevante para el diseño de estrategias y políticas educativas que promuevan una detección temprana y una intervención eficaz en este ámbito, destacando que una adecuada detección y evaluación de problemas de aprendizaje requiere un enfoque integral que considere tanto los aspectos académicos como los emocionales y sociales de los estudiantes, con el trabajo de un equipo multidisciplinario preparado para la tarea y la coordinación con los padres como elementos clave para garantizar una atención adecuada y una intervención temprana en beneficio de los alumnos.

Por otro lado, en lo que refiere a las limitaciones que hemos encontrado durante la realización de este trabajo de investigación debemos mencionar las condiciones académico-institucionales que lo encuadran. Se trata de un trayecto de licenciatura abreviado cuyos plazos de entrega no coincidían con el calendario académico local, teniendo en cuenta que la población a investigar se encontraba en receso en el periodo solicitado al momento de la fecha pactada de entrega de las entrevistas.

Es importante señalar que este estudio se ha enfocado en una muestra específica de instituciones escolares en la ciudad de San Miguel de Tucumán, por lo que los resultados y conclusiones obtenidos pueden no ser generalizables a otras instituciones de la provincia o contextos. Para futuras investigaciones, se sugiere ampliar la muestra y explorar en mayor detalle las estrategias e instrumentos utilizados, así como evaluar la efectividad de los mismos en la detección y atención de problemas de aprendizaje en el nivel primario.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Alemany Panadero, C. (2019). Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 11, 91-122. doi: 10.15257/ehquidad.2019.0004
- American Psychiatric Association., Kupfer, D. J., Regier, D. A., ArangoLópez, C., Ayuso-Mateos, J. L., Vieta Pascual, E., yBagneyLifante, A. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5a ed.)
- Angulo, M. C., Gonzalo, J., Luque, J. L., Rodríguez, M. P., Sánchez, R., Santorras, R. M. y Vázquez, M. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de dificultades específicas de 18 aprendizaje: Dislexia*. España: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de participación y Equidad en Educación
- Barreiro, J. (2007) *¿Qué aprendemos de los niños que no aprenden?* Recuperado: http://www.apuruquay.org/bol_pdf/bol-barreiro.pdf
- Busch Gloria, y Kociak, Felisa. (1994): *Psicoanálisis y Educación*. Montevideo: Ed. Roca Viva.
- Cuetos, F. (2008) *Psicología de la lectura*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- De Armas, T. (2010). *Bitácora de una investigación*. Recuperado: http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/.../Mesa_35_De%20Armas.pdf
- Fejerman, Natalio; Grañana, Nora. *Neuropsicología infantil*, Paidós. Argentina (2017).
- Fernández, Alicia. *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Buenos Aires: Nueva Visión. 1987.
- Fernández, Alicia. *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión. 2000a.
- Fernández, Alicia. *Los idiomas del aprendiente: análisis de modalidad de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión. 2000b.
- Fernández, Alicia. *Psicopedagogía en psicodrama*. Buenos Aires: Nueva Visión. 2000c.
- Garibaldi, G. (2011). *Dificultades de aprendizaje. Enfoque psicopedagógico*. Recuperado: <http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/PIU/MATERIALES/garibaldi.pdf>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Ley n°26.206, Ley de Educación Nacional. Capítulo I, Disposiciones generales. Capítulo III, Educación Primaria (2006). <https://www.educaciontuc.gov.ar/index.php/el-sistema-educativo/>
- MARTÍNEZ M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *revis ta lipsi*. VOL. 9 - N° 1.
- Montoya Zuluaga, Paula Andrea; Puerta Lopera, Isabel Cristina; Arango Tobón, Olber Eduardo. (2013). La funcionalidad de la entrevista clínica en la evaluación, diagnóstico e intervención neuropsicológica *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, pp. 258- 277.
- Muñoz Armas, L. S. (2020). *Identificación de casos de riesgo del trastorno específico del aprendizaje con dificultad en lectura en preescolares*. (Tesis de Grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador).
- Paín, S. (1983). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Paín, Sara. *Psicometría Genética*. Buenos Aires: Nueva Visión. [1971] 1985.
- Paín, Sara. *Programación analítica para la iniciación escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión. [1976] 1985.
- Paín, Sara. *Estructuras inconscientes del pensamiento. La función de la ignorancia I*. Buenos Aires: Nueva Visión. [1979] 1985. Piaget, Jean. *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique. 1972.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española (23.a edición)*. Recuperado: <http://www.rae.es>
- Rebollo, M. (2004). *Dificultades de aprendizaje*. (pp. 11 – 30) Montevideo. Prensa Médica Latinoamericana.
- Rivas Navarro, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Madrid: Subdirección General de Inspección Educativa de laViceconsejería.
- Schlemenson S. (2001). *Niños que no aprenden*.
- Schlemenson, S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz
- Sellés, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 88, 53-72.
- Sellés, P. y Martínez, T. (2008). Evaluación de los predictores y facilitadores de la lectura: análisis y comparación de pruebas en español y en inglés. *Bordón*, 60(3), 113-129. 20.

- Soriano, M., Miranda, A., y Cuenca, I. (1999). Intervención psicopedagógica en las dificultades del aprendizaje escolar. *REVISTA DE NEUROLOGÍA*, 28 (Supl 2), S 94-100.
- Titia Antun, K. P. (2018). *Dificultades del aprendizaje en la lectura y escritura de los niños y niñas Achuar de 6 a 12 años. Estudio de caso en el CECIB KAYANTSA* (Tesis de Grado).
- Vera Vélez, Lamberto (2020). *LA INVESTIGACION CUALITATIVA*. UIPR, Ponce, P.R.
- Vielma Vielma, Elma; Salas, María Luz. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo Educere, vol. 3, núm. 9, junio, pp. 30-37.
- Vilcanqui, B. M. (2019). Dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura en niños y niñas en instituciones educativas de nivel primara. *Revista de Investigaciones*, 8(1), 952-959.

6. ANEXOS:

Entrevista:

Institución:

Domicilio:

Profesional entrevistado:

Todas las preguntas van dirigidas al entrevistado.

- ¿Cuál es su profesión y función dentro del departamento de orientación escolar?
- ¿Qué profesionales conforman el departamento de orientación escolar de esta institución?
- ¿Cuáles son las tareas del equipo? ¿Qué rol cumple cada profesional dentro del departamento de orientación escolar?
- ¿En qué consiste el proceso de detección de los problemas de aprendizaje?
- ¿Qué profesionales intervienen en el proceso de detección de los problemas de aprendizaje?
- ¿Qué herramientas se utilizan en el proceso de detección de problemas de aprendizaje?
- ¿De qué manera los otros profesionales que conforman el gabinete participan en el proceso de detección de problemas de aprendizaje?
- ¿Cómo se suele proceder una vez detectado un posible problema de aprendizaje?
- Una vez que se obtienen los resultados del proceso diagnóstico, ¿Cómo se avanza en el proceso de comunicación e intercambio con el resto de profesionales del equipo y de la Institución?

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada "Detección de problemas de aprendizaje en el nivel primario", cuyas responsables son María del Milagro Guerrero y Ailín Silvana Rodríguez, DNI 34.133.033 y 37.500.341 respectivamente.

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 esta investigación es

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades.....

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad 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:

CURRICULUM VITAE
GUERRERO, MARIA DEL MILAGRO

- **Fecha de Nacimiento:** 24/09/1989
- **DNI:** 34.133.033
- **Dirección:** Monteagudo 857, piso 6 dpto. D – San Miguel de Tucumán –Tucumán
- **Celular de contacto:** 3815577949
- **Mail:** mariadelmilagrosguerrero@gmail.com

FORMACIÓN ACADEMICA

- Educación Primaria: Colegio Nuestra señora del Huerto (1996 – 2001)
- Educación Secundaria: Colegio Santa Rosa (2002-2007)
- Educación Universitaria: Cursado hasta 3° año Facultad de Psicología (2008 – 2011)
- Educación Terciaria: Psicopedagogía (2012 -2018) Recibida -
- Posgrado en tratamiento Neuro Psicopedagógico

FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

- Trastorno del espectro Autista (TEA) - Psicopedagoga Celia Gerardi
- Estimulación Temprana – Revista Crecer con Nosotros
- Pubertad y adolescencia en contextos actuales - E.Psi.B.A.
- Tercer congreso de Educación - 2019
- La conciencia fonológica como método de alfabetización temprana – Jel Aprendizajes
- Problemas de aprendizajes y rendimiento escolar – CPH
- Método de alfabetización SELEC
- Neuropsicología de las Matemáticas (SELEC)

EXPERIENCIA LABORAL

- Consultorio Particular (2019 – Actualidad).
- Markay (2017-2020).

- Cei- Cre-siendo (2019-2020).
- Ceprir – SIRI (Servicio integral de rehabilitación infantil) - 2015 - 2017
- APPACET: Pasantía a cargo de una asignatura de la carrera de psicopedagogía, diagnóstico y tratamiento de niños con problema de aprendizaje entre otras cosas (2015–2016).
- Encargada de integración de un paciente en la carrera de diseños de interiores en la UNT (2017)
- Integración nivel primario: Reemplazo en la integración de un nene en 3° grado. Colegio Montessori (2017).

CURRICULUM VITAE

RODRÍGUEZ, AILÍN SILVANA

- **Fecha de Nacimiento:** 24/07/1993
- **DNI:** 37.500.341
- **Dirección:** Amador Lucero 70, piso 3 dpto. D - San Miguel de Tucumán – Tucumán
- **Celular de contacto:** 3815504000
- **Mail:** ailin.sil.rodriguez93@gmail.com

FORMACION ACADEMICA

- 2011: Polimodal Humanidades y Cs. Sociales – Colegio FASTA Reina de la Paz. Secundario completo.
- 2018: Técnico Superior en Psicopedagogía – Instituto Decroly. MP: 359

FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

- Seminario “Los niños de hoy y los tiempos instituyentes” – Grupo de Psicoanálisis de Tucumán.
- Jornadas de Trastorno del Espectro Autista en el ámbito de la Salud Pública. - Hospital de Clínicas Pte. Dr. Nicolás Avellaneda.
- Jornada de Construcción y Acuerdo Conceptual de la Resolución 311/16– CreSiendo Centro Educativo Integral.
- 1° Congreso Federal Argentino de Terapias Cognitivo Conductuales – Cognitivos del NOA.
- Discapacidad e inclusión – Grupo Discapacidad Dignidad Tucumán.
- Seminario de Primeros Auxilios – PROTUC.
- Curso Herramientas para una Educación Inclusiva. DISLEXIA: Desde el aula al mundo del trabajo – Ministerio de Educación de la Nación. Encuentro de profesionales del quehacer psicopedagógico: “Aportes de la Psicopedagogía a la Inclusión Escolar” – Colegio de Graduados en Psicopedagogía de Tucumán.
- Jornadas: Construcción del PPI de acuerdo a la resolución 311/16 en el abordaje específico y complejo de los alumnos en inclusión – UPCN seccional Tucumán.

- Autismo y problemáticas graves en la infancia, sus múltiples dimensiones.
- El juego en el diagnóstico. – Acontecer Centro Interdisciplinario.
- PEALI: Plan Estratégico de Adquisición de la Lectura Inicial – Neuroaprendizaje Infantil.
- Entrenamiento en Método SELEC certificado – Down Is Up, Equipo Selec
- Formación en Educación Inclusiva – Asociación Educar para el Desarrollo Humano.
- Evaluación Neuropsicológica en Niños – Espacio Psico

EXPERIENCIA LABORAL

- 2019: CONVIVENCIAS Centro Educativo Terapéutico - Puesto: Psicopedagoga clínica y asesora del equipo docente. Tareas desempeñadas: Coordinación de auxiliares de sala y psicopedagogos de la institución – psicopedagogía clínica: atención en consultorio, tratamiento.
- 2019: Maestra de apoyo a la integración en Equipo Interdisciplinario CRE.SER INTEGRA. Escuela Su Santidad Juan Pablo II (San Miguel de Tucumán) – Escuela Congreso de Tucumán (Tafi Viejo).
- 2019-2020: OASIS – CEPRIR: Servicio Integral de Neurorehabilitación Infantil, Psicopedagoga del Área de Apoyo Escolar.
- 2020-2021: CONSULTORIOS DEL PILAR – EVALUACION Y TRATAMIENTO NEUROCOGNITIVO: Psicopedagogía clínica, atención en consultorio, diagnóstico y tratamiento de problemas de aprendizaje – discapacidad. Apoyo a la integración escolar, asesoramiento pedagógico a maestras de apoyo.
- 2020-2021: EducaTEA – Psicopedagoga clínica, atención en consultorio especializado en abordaje integral de TEA y TDH, diagnóstico y tratamiento de problemas de aprendizaje.

- 2021 a la fecha: CIGA Centro Interdisciplinario Guillermo Abril – Psicopedagogía Clínica, atención en consultorio, abordaje integral de las discapacidades, evaluación diagnóstico y tratamiento de las DEA, apoyo a la integración escolar.