



**UGR** Universidad  
del Gran Rosario

**TESINA**

presentada para acceder al título de grado de la carrera de

**LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA**

**Ciclo de Complementación Curricular**

**Título:**

**“EL ROL DE LOS EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS EN LAS  
INSTITUCIONES EDUCATIVAS: INCUMBENCIAS Y CONCEPCIONES DE LOS  
PROFESIONALES QUE SUSTENTAN SUS INTERVENCIONES”**

**Autoras:**

**Rojas Acosta, Paola Andrea**

**Torrez, Manuela Alejandra**

**Tutora:**

**Dra. Jimena Rodríguez**

**Fecha de Presentación:**

**25/ 02/2022**

## **Agradecimientos**

Al concluir este trabajo de investigación, consideramos de importancia superlativa agradecer a las autoridades de la Universidad del Gran Rosario y al Colegio de Psicopedagogos de Salta, quienes a partir de instancias de dialogo y convenio oportuno hicieron factible la cursada, a pesar de las restricciones que impuso la pandemia y las exigencias del escenario tecnológico favoreciendo la comunicación y el encuentro pedagógico con los docentes para el desarrollo de las diferentes asignaturas.

De modo muy particular y especial agradecemos a nuestra tutora de la Tesina Dra. en Psicopedagogía, Jimena Rodríguez por el tiempo dedicado en cada uno de los encuentros, que permitieron en un trato cordial, ameno, respetuoso y consustanciado con el conocimiento: acompañar y guiar el proceso de construcción y formalización del trabajo investigativo.

De forma muy especial, hacemos extensivo el agradecimiento a nuestras familias por comprendernos, y sostenernos en este desafío de lograr un título de grado y saber interpretar la importancia de nuestro deseo que implicó particularmente el uso del tiempo en familia que generosamente nos donaron.

Es de muy importante para nosotras, agradecer especialmente a las instituciones educativas que nos abrieron las puertas y a los participantes entrevistados, quienes hicieron posible reunir el contenido sustancial de las categorías planteadas y desarrolladas, base estas de nuestro análisis en la investigación realizada.

Consideramos que es imposible la construcción de esta propuesta de investigación, sin reconocer y por consiguiente agradecer a quienes son los actores centrales de este entramado de categorías, que sustentan nuestra tesina: los niños, que con sus particularidades en los procesos de subjetivación trazan las necesidades educativas en los procesos de aprendizaje y nos permiten interpelarnos desde la psicopedagoga, como profesionales capaces de mirar lo singular de su trayectoria escolar y de intervenir en el territorio de las escuelas.

## **RESUMEN**

La presente investigación tiene como objetivo conocer las modalidades de intervención de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) en el abordaje de las necesidades educativas en estudiantes de nivel primario; conocer sus incumbencias y roles; y las limitaciones impuestas por el marco legal y el contexto particular de dos escuelas públicas de Salta Capital. Se parte de un enfoque cualitativo, de alcance descriptivo no experimental a partir de entrevistas semiestructuradas individuales a profesionales docentes y a integrantes de un EOE. Finalizada esta instancia, se realizó un análisis de naturaleza cualitativa, organizada en una matriz de categorías y subcategorías, mediante un proceso de lógica inductiva. Atendiendo a los resultados obtenidos, y las respuestas vertidas, se destaca como conclusión, que las necesidades educativas deben ser atendidas desde edad temprana en las instituciones educativas y acompañadas por las familias para fortalecer procesos de aprendizajes y de inclusión. Otro aspecto que se pone de relieve es el de los roles y funciones de los EOE, enmarcados en una legislación que determina sus alcances y el encuadre de trabajo efectivo en el ámbito educativo, siendo fundamental el abordaje de las necesidades educativas desde una perspectiva interdisciplinaria, centrada en la singularidad de los sujetos que aprenden, y que definen las trayectorias educativas; procesos que se vinculen con el abordaje psicopedagógico tendientes a fortalecer la intervención docente con dispositivos coordinados y de aplicación en las trayectorias de los sujetos con necesidades educativas.

### **Palabras claves:**

Equipo de Orientación Escolar. Aprendizaje. Necesidades Educativas. Inclusión. Interdisciplina.

## ÍNDICE GENERAL

Agradecimientos	
Resumen	1
Introducción	3
Capítulo I: MARCO TEÓRICO	8
Aprendizaje	9
Tipos de aprendizaje	11
Institución Escuela	12
Rol del docente	13
Rol de la familia	14
Necesidades educativas	16
Inclusión	16
Rol del psicopedagogo	18
Interdisciplina	19
Diagnóstico	20
Ética profesional	22
Capítulo II: METODOLOGÍA	24
Problema. objetivo general y específicos	25
Enfoque metodológico	26
Diseño y alcances	26
Participantes	27
Instrumento de recolección de datos	27
Procedimientos	28
Análisis de datos	29
Capítulo III: RESULTADOS	32
Conclusiones	42
Referencias	47
Apéndices	50

## **INTRODUCCIÓN**

Conocer el rol de los equipos interdisciplinarios en las instituciones educativas: tareas, incumbencia y limitaciones es el tema que desarrolla el presente trabajo de investigación con el fin de conocer los aportes, intervenciones e importancia de estos equipos en el ámbito educativo, particularmente en el nivel primario, dadas las características del grupo etario que integran esta franja de estudiantes y de la importancia que esta tiene en la vida y trayectoria escolar de los alumnos. Es importante mencionar que el trabajo no se centra en las dificultades específicas de aprendizaje, sino en las estrategias o dispositivos empleados por los EOE para optimizar las trayectorias escolares de los niños. Asimismo, se indaga sobre el marco legal que sostiene dichas intervenciones y el trabajo de impacto de estas estrategias en la comunidad educativa integrada por los docentes y las familias de las escuelas seleccionadas para este trabajo.

Con el propósito de conocer otros aportes en relación al tema mencionado, se realizó una búsqueda de antecedentes empíricos que se hayan llevado a cabo en nuestro país y en otros de habla hispana. A partir de esta búsqueda, se exploró diferentes trabajos que abordan la temática. Las mismas son en su mayoría de origen extranjero habiendo, sin embargo, experiencias nacionales en la provincia de Buenos Aires más afín a nuestro contexto.

Los trabajos de Funes Molineri et. Al (2009), Polverg (2009) y Prieto Navarro (2015) son afines a nuestra realidad rioplatense, ya que se mencionan experiencias realizadas en Buenos Aires y en Uruguay. Los otros antecedentes tomados como referencia pertenecen a experiencias realizadas en México (Martínez Rodríguez, 2010; Gutiérrez Rivera & Gómez Bonilla (2017).

Funes Molineri et. al (2009) orientaron su investigación sobre las Representaciones Sociales y Práctica Profesional de Equipos Interdisciplinarios del Programa de Salud Escolar del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. El objetivo fue acceder a las representaciones sociales de los profesionales del Programa de Salud Escolar e identificar como las mismas tiñen su práctica, así como la relación entre estas y la actividad profesional que realizan. El trabajo se enmarca en una estrategia metodológica cualitativa, estudio exploratorio

descriptivo de corte transversal. En cuanto a los resultados obtenidos, concluyeron que las concepciones de los profesionales con respecto a su tarea, presentan una importante tensión entre la práctica y las acciones orientadas a la prevención y promoción de la salud, mencionan como condicionante la complejidad de las problemáticas que se abordan y la necesidad de un trabajo articulado a través de consensos.

. Polverg (2009) realizó su investigación en tres escuelas de la ciudad de La Plata bajo el tema: Orientación educativa y modelos de intervención: tareas de los Equipos de Orientación Escolar en Escuelas de Educación Primaria de la ciudad de La Plata. Este trabajo se propuso describir las acciones que realizan los Equipos de Orientación Escolar, las valoraciones que tienen sobre ellas el personal directivo, los docentes y los integrantes de los E.O.E y los modelos de intervención implícitos en dichas acciones. Metodológicamente, el estudio se enmarcó en la investigación descriptiva, basado en el diseño y la aplicación de dos cuestionarios de opinión cuyo propósito fue indagar la valoración de las tareas de los Equipos de Orientación Escolar y realización de tareas que están establecidas en la normativa. Los resultados dan cuenta de la coexistencia de los modelos clínico y constructivista en el sistema educativo provincial en los lineamientos que orientan la incumbencia de los EOE.

En Uruguay Prieto Navarro (2015) basó su tesis de grado sobre Los equipos multidisciplinares en los liceos públicos de ciclo básico de Montevideo: entre ofertas, demandas y prácticas cotidianas - su objetivo fue investigar cuáles son las funciones y tareas para las cuales los equipos fueron convocados y cuál es el sentido que le asignan los demás actores de la educación. Se implementó un diseño metodológico cualitativo, flexible y emergente. En cuanto a los resultados obtenidos, concluyeron que la tarea de los EOE no está claro ni para los profesionales que lo integran, ni para los docentes, y que es necesario establecer consensos que orienten la tarea de todos para un trabajo interdisciplinario real.

Por último, los aportes de México vienen de Martínez Rodríguez (2010) Nayarit, México. El tema de su investigación fue: El trabajo interdisciplinario entre docentes de grupo y educación especial en respuesta a las necesidades

educativas especiales de alumnos de primaria. Tuvo como objetivo analizar el impacto que el trabajo interdisciplinario puede tener sobre el avance de los alumnos. El enfoque metodológico fue multimodal (cuantitativo/cualitativo). Los resultados obtenidos, permitieron concluir sobre la necesidad de un trabajo interdisciplinario, sostenido en el tiempo para resultados eficaces. Gutiérrez Rivera y Gómez Bonilla (2017) realizaron su estudio en Oaxaca (México) el mismo estuvo enfocado en describir, analizar e interpretar cómo funciona el trabajo interdisciplinario en la atención de alumnos de educación básica que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAPS) y que son atendidos en la Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER). El enfoque metodológico utilizado fue cualitativo, basado en un diseño fenomenológico y de estudio de casos, que permitieron interpretar el valor que los profesores le asignan al trabajo interdisciplinario en la práctica docente. Los resultados obtenidos puntualizaron la importancia del trabajo interdisciplinario para la atención de alumnos con discapacidad, como un ejercicio inherente a la práctica profesional para la atención a la diversidad. En líneas generales los trabajos realizados tenían como objetivo indagar sobre la tarea específica de los equipos interdisciplinarios dentro de las instituciones escolares, la incidencia de estos en la tarea escolar y en la trayectoria de los estudiantes y la mirada de los otros miembros de la comunidad educativa.

Más allá de las coincidencias en el tema y objetivos de los antecedentes, los resultados de estos trabajos también arrojan coincidencias significativas, es decir, se observa la falta de conocimiento explícito sobre la especificidad de los equipos interdisciplinarios en las instituciones educativas. Esta característica también se aprecia en este trabajo, a través de las respuestas de los entrevistados, docentes y directivos, quienes reconocen no saber con precisión la función específica de los EOE dentro de las instituciones, ya que no existen lineamientos claros sobre lo que deberían hacer o no.

A partir del tema propuesto para esta tesina, y tomando como referencia los antecedentes, con este trabajo se propuso conocer las cuáles son las necesidades educativas, de los estudiantes, frecuentes en las instituciones participantes y qué acciones llevan a cabo sus agentes y en particular qué

intervenciones realizan los Equipos de Orientación Escolar. Para conocer las estrategias y el trabajo que en ellos realizan partimos de la siguiente interrogante: ¿cuáles son las principales necesidades educativas de niños/as de nivel primario de dos escuelas públicas de la ciudad de Salta y cuáles son las modalidades de intervención que los equipos interdisciplinarios implementan a partir de ellas?

A partir de la interrogante, se consideró conocer la demanda que las instituciones realizan respecto a las necesidades educativas, y saber que se entiende por ello, cuáles son las causas desde sus perspectivas, y cuales, desde su criterio y experiencia, son las que requieren una intervención temprana, precisa e interdisciplinaria.

El propósito es conocer de antemano estas necesidades para poder ingresar al campo educativo con mayor pertinencia y realizar desde esta disciplina, la Psicopedagogía, intervenciones preventivas y mancomunadas junto a los actores institucionales de las unidades educativas. Por esta razón se determinó como objetivo: explorar las principales necesidades educativas de niños/as de nivel primario de dos escuelas públicas de la ciudad de Salta, y describir las modalidades de intervención que los equipos interdisciplinarios implementan para abordarlas.

Para lograrlo se propuso Indagar cuáles son las necesidades educativas de los/as niños/as, de acuerdo a los entrevistados, indagar las concepciones de aprendizaje que sustentan sus prácticas, describir las concepciones de los entrevistados acerca de sus incumbencias y roles profesionales dentro de la escuela, describir las concepciones de los entrevistados acerca de la interdisciplina y el trabajo en equipo, y caracterizar las intervenciones de los equipos interdisciplinarios en la dimensión pedagógica.

Para una mejor organización y desarrollo de este trabajo se lo organizó en tres capítulos denominados: Marco teórico, Metodología y Resultados con un apartado que describe las Conclusiones arribadas al finalizar el presente trabajo.

El capítulo Marco Teórico contiene los aportes de los autores consultados, que sustentan este trabajo, en el cual se analizan las siguientes categorías



centrales: Aprendizaje, Necesidades educativas, y Rol del psicopedagogo, dentro de las cuales se desarrollan las concepciones de aprendizaje, la institución escuela, el rol docente, el rol de la familia; el concepto de inclusión; interdisciplina, diagnóstico y ética profesional.

En el capítulo Metodología, se enuncia el problema, los objetivos, el enfoque y diseño de investigación y sus alcances; el instrumento de recolección de datos y una breve descripción del contexto y de las funciones y experiencias en el campo educativo de los participantes; el procedimiento empleado para la tabulación y el análisis de los datos obtenidos.

En el capítulo de Resultados se describen los mismos, a partir de los datos obtenidos y en relación con los objetivos planteados. Por último, a modo de cierre, se exponen las Conclusiones intentando sumar un aporte a la Psicopedagogía.

# **CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO**

## **APRENDIZAJE**

Fernández (1987) afirma que para aprender se necesita que haya un aprendiente con deseo de hacerlo y un enseñante que comparta el mismo deseo para que se genere ese vínculo, motor del deseo. En palabras de la autora, cuando se aprende se pone en juego cuatro dimensiones, no sólo la inteligencia como cualidad exclusiva y solitaria que tradicionalmente se creía, sino toda la complejidad que enviste al ser humano.

Son cuatro las dimensiones a considerar en este proceso (Fernández, 1987): su organismo individual heredado; su cuerpo construido especularmente; la inteligencia autoconstruida interaccionalmente y la arquitectura del deseo, que es siempre deseo del otro.

El organismo heredado remite totalmente a la constitución biológica heredada de los progenitores, referidas a su constitución orgánica, ya que, a pesar, de afirmaciones y controversias, se heredan aptitudes para ciertas tareas, no necesariamente estas.

El cuerpo construido especularmente, se construye a partir de la mirada social que forma y conforma al individuo. El lugar que ocupa el sujeto en la familia, la circunstancia que lo rodean, los deseos puestos en él, construyen esta dimensión.

Las categorías teóricas legadas por Piaget (1936), Asimilación y Acomodación conforman esta dimensión, la relación entre el sujeto y el objeto de aprendizaje, la construcción y reconstrucción del objeto de conocimiento a través de estos dos procesos, invariantes funcionales, que hacen posible el aprendizaje y la adaptación, tras la búsqueda permanente e incesante de equilibrio con el medio.

Finalmente, la arquitectura del deseo constituida por la función materna y la función paterna desde sus inicios, la resolución edípica y su posterior ingreso a la cultura como un miembro más deseado y reconocido como otro, en esta dimensión del deseo se juega todo esto.

Teniendo definida la conceptualización de aprendizaje, se podrá encontrar respuestas al “no aprender” o por lo menos aproximarse con más certeza, ya que quienes recurren al profesional psicopedagogo, generalmente lo hacen buscando una explicación a esta situación. Por lo tanto, se requiere saber qué competencias o recursos pone en juego el niño al momento de aprender, considerar las dimensiones mencionadas permitirá encontrar las causas. En palabras de Fernández (1987):

El aprendizaje es un proceso cuya matriz es vincular y lúdica y su raíz corporal; su despliegue creativo se pone en juego a través de la articulación inteligencia-deseo y del equilibrio asimilación-acomodación. En el humano, el aprendizaje funciona como equivalente funcional del instinto. Para dar cuenta de las fracturas en el aprender, necesitamos atender a los procesos (...) y no a los resultados o los rendimientos. (...) Solo observando cómo aprende, cómo juega el niño, y luego cuál es la originalidad de su fracaso estaremos en camino de elucidar por qué no aprende. (p. 54)

Por lo expuesto, se concluye que Aprender es, además, un acto compartido, siempre se aprende de otro y con otro. Es decir, va a estar el aprendizaje relacionado con el vínculo que se establece con ese otro en la trama donde lo social incide sobre lo individual y familiar. Aquí sigue presente el deseo propio y el del otro que acompaña el aprendizaje; es necesario que el enseñante también tenga deseo de ser interpelado por la situación de aprender ya que el deseo es una producción social.

Redireccionar la mirada pedagógica del docente, para que estos no midan en términos de fracasos los procesos de aprendizajes, validando las subjetividades y singularidades del que aprende y evitando juicios de valor respecto a ellos, es un desafío a superar.

## **Tipos de aprendizaje**

Las categorías conceptuales y los puntos de vista mencionados expresan un aspecto de análisis sobre el aprendizaje, vinculados más a procesos individuales, singulares e internos de cómo este se construye e impacta en el sujeto, a partir de experiencias e interacciones con el medio.

Estos conocimientos son excluyentes y necesarios para la organización de un estado, las demandas productivas del mundo laboral, la alfabetización de la sociedad, el proyecto de vida de cada individuo y la construcción de sociedades productivas y atentas a su demanda.

Es por ello, que surge la necesidad de organizar y categorizar los aprendizajes a partir de criterios tales como: el lugar donde se imparte, el tiempo, el modo, la demanda social, el mundo laboral, etc. Estos criterios surgen de proyectos políticos administrativos vinculados con la constitución de un estado y con un perfil de ciudadano esperado. Es decir, son necesarios para la construcción de una sociedad productiva y perdurable.

En consecuencia, podemos hablar de tipos de aprendizajes, tales como: aprendizaje académico, el que es impartido en las instituciones educativas y está estructurado por niveles y ciclos que acreditan el paso del individuo por cada uno de ellos, por lo que es intencional, organizado y sistemático; el aprendizaje espontáneo, cuya adquisición no es intencional y no se acredita, pero que es visibilizado a través de la resolución de situaciones cotidianas que transita el sujeto en sociedad. Estos a su vez, constituyen subcategorías: aprendizaje formal, informal, no formal que serán tales en función del contexto (lugar físico y circunstancia) en que se imparta o adquiera. También podemos referirnos a ellos como sistematizados, asistémicos, presenciales sincrónicos, asincrónicos y virtuales.

Por último, más allá de las distinciones y clasificaciones que surgen a partir de la categoría teórica de aprendizaje, se puede afirmar que analizar la complejidad del mismo interpela teorizaciones, intervenciones, configuraciones y posicionamientos que requieren atender a los observables para comprender las

restricciones cognitivas, la significación de los aspectos estructurales de la constitución subjetiva de un niño/alumno en situación de aprender y de toda la trama vincular y relacional que se teje en el territorio familiar y escolar de ese sujeto-singular; evitando representaciones simplificadas del proceso de aprendizaje del que se apropia y construye.

## **INSTITUCIÓN ESCUELA**

Para Fernández (1995) la institución es un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. Es una pauta o modelo que regula con fuerza las interacciones y los comportamientos de los sujetos a través de normas y leyes que representan valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y los grupos, fijando sus límites. La institución se sostiene en tanto es útil, para los procesos de socialización y control social.

A partir de esta definición, la escuela sin duda es una institución social, puesto que está regida por normas que organizan la dinámica cotidiana interna y externa a ella, pues al tener relación directa con el medio estas normas y leyes alcanzan a todos los actores que la componen poniendo en evidencia su poder y trascendencia, modificando, influyendo y orientando el devenir de quienes la integran.

En esa demostración de poder, la escuela puede acoger o expulsar con la misma fuerza. Quienes no se ajustan al cuerpo de normas que la constituyen, dejan de formar parte de ella efectiva o simbólicamente. Dependerá de la flexibilización y visión que dicha institución promueva y ponga en práctica para que devenga inclusiva.

En referencia a la escuela, el término institución alude a un tipo de establecimiento a través del cual se procura concretar la función social de educar. La escuela cristaliza una serie de significaciones que inciden en los vínculos que los sujetos establecen con ella y por su intermedio, con lo aprendizajes que efectivamente hacen.

Es preciso partir del hecho que es imposible pensar la Escuela por fuera de las transformaciones de las épocas, ya que los problemas del mundo irrumpieron en ella y forman parte de su dinámica cotidiana, donde se

reproducen lógicas y significaciones nuevas, que dificultan o promueven que los procesos de aprendizajes se construyan satisfactoriamente.

Es en este ámbito que se reproduce el mandato fundante de la escuela: transmitir saberes socialmente válidos. Es aquí también, donde las tramas la atraviesan para investirla de complejidad que supera la sola tarea de transmitir conocimiento. Esta complejidad está dada por los individuos que la constituyen, las realidades en la que se insertan, la cultura institucional identitaria, lo instituido, las políticas que la enmarcan y las gestiones que la dirigen.

### **Rol del docente**

El rol docente desde sus orígenes ha transitado cambios y concepciones respecto a su tarea vinculados más a las demandas políticas y económicas de la época, que a las demandas científicas tecnológicas imperantes. Sin embargo, su lugar como trasmisor de cultura y conocedor de estrategias didácticas no ha cambiado significativamente en el colectivo social.

Es innegable el rol estratégico que el docente cumple en el proceso de enseñar y aprender, y a su vez en la complejidad de las variantes que ello implica.

En la actualidad, las demandas sociales, los avances científicos y culturales, han superado por lejos las posibilidades y competencias de los docentes ante estos cambios. Es sabido que hoy la escuela, y no sólo el docente como artífice solitario de la tarea de enseñar, no da respuesta a las demandas actuales. El sistema educativo, añejo, continúa proponiendo estrategias de enseñanza empleadas en sus inicios, siglo XIX, a estudiantes del siglo XXI.

Por lo tanto, en función de esta demanda, es necesario replantear y actualizar el rol del educador “reprofesionalizar” la tarea como lo propone Braslavsky (2006). Esta tarea les compete a los centros de formación docente que deben reajustar sus planes de estudio priorizando el desarrollo de competencias vinculadas al saber ser, al saber hacer, al saber aprender y al conocimiento de las nuevas tecnologías de la información, para que en la práctica se establezca una relación más sincrónica entre el docente y el alumno, a tono con las necesidades de la actualidad, para brindar una educación pertinente.

Por lo tanto, una educación de calidad será aquella que forme individuos capaces de comprender el mundo aprovechando las oportunidades y generando cambios, por eso, el trabajo debe ser sobre el desarrollo de las competencias prácticas, racional y emocional, para lograr cambios significativos pertinentes y de calidad.

Braslavsky (2006) define a la docencia como “oficio complejo”, que requiere una formación integral de la persona cuya formación se apoye en cinco ejes a saber: ciudadanía, sabiduría, empatía, institucionalismo y pragmatismo; asimismo, trabajar sobre aspectos referidos a la personalidad.

Sin duda, la formación de los futuros docentes requiere una reformulación de los planes de formación docente, la cual además de compleja e integral debe ser continua, si lo que se desea es una educación de calidad, pertinente, eficiente y eficaz como lo menciona la autora.

### **Rol de la familia**

No es posible precisar desde cuándo, pero desde que la escuela existe como tal, la sociedad se ha referido a ella como el segundo hogar y por consiguiente a los docentes como un “segundo padre o madre”. Si bien los roles son diferentes en muchos sentidos, lo cierto es que se asocia a ambos roles con la función de educar. Desde esta mirada, hay una similitud en cuanto a tarea y, por lo tanto, la comparación es válida, pero es importante delimitar las funciones de unos y otros para poner en claro las responsabilidades y pertinencia que le cabe a uno.

La familia precede a la escuela como institución, es la primera instancia de socialización, es el seno donde subyace el origen de la subjetividad y la constitución como sujetos sociales, introduce al individuo a la cultura y al aprendizaje a través de la interacción primaria de sus integrantes. “Es el escenario inmediato de nuestras primeras experiencias, de los protoaprendizajes fundantes de nuestros modos de aprender (...) y que constituyen las matrices de aprendizaje” (Quiroga, 2008) En consecuencia, la familia, delimita y marca un camino a seguir, a partir de factores vinculados al afecto, la aceptación y la atención de las demandas realizadas por el nuevo integrante.



La dinámica que allí se genera, la relación dialógica entre el sujeto y sus cuidadores será el condicionante de muchos logros a futuro; el rol que este ocupe a partir de su llegada, la atención que reciba, la respuesta a sus pedidos, la valoración de sus logros tales como: la independencia, la marcha, el habla, etc. constituirá su matriz de aprendizaje, la cual marcará la relación de este con el objeto de aprendizaje a lo largo de su vida y en todos los ámbitos de interacción.

En el plano pedagógico, estas matrices son visibles en la escuela. Las primeras experiencias con el saber, los protovínculos (instancia relacional primaria), generados en el seno familiar, condicionarán la relación del individuo con el objeto de aprendizaje y con la experiencia de aprender a aprender.

El acompañamiento y el sostén que la familia brinda, sin duda, es determinante en la trayectoria escolar. Por lo tanto, y desde estas categorías, se puede afirmar que la familia es responsable del éxito o fracaso del niño/a en el sistema educativo. Por supuesto, que este será un aspecto importante a considerar al momento de evaluar el desempeño del sujeto que aprende, pero no debe ser el único, porque se puede caer en la radicalización de ciertas miradas que impidan ver otras problemáticas que subyacen y que son causales de dificultades en el aprendizaje.

Para una apreciación integral y para una mirada singular, los aportes de todos los involucrados en el proceso de aprendizaje del niño/a (familia y escuela) tienen el mismo valor y es en este sentido, que el rol docente dentro de la institución escuela y como mediador entre el saber y el sujeto, es de gran relevancia.

El trabajo interdisciplinar con otras ciencias y pares, y con la familia, es necesario y fundamental para intercambiar observables y proponer estrategias que optimicen ciertos procesos, que valoren otros y que determinen los alcances y limitaciones de sus intervenciones, para que oportunamente se solicite la colaboración de otros campos de la ciencia y la salud, y se dé respuesta a interrogantes que exceden el plano educativo y familiar.

## **NECESIDADES EDUCATIVAS**

A partir de la concepción de aprendizaje, cabe preguntarse: ¿A qué nos referimos cuando hablamos de necesidades educativas?

La “psicopedagogía” como disciplina formal y reconocida socialmente surge en el país en el año 1956, luego de que el sistema educativo de la época se viera limitado a dar respuesta a problemas relacionados con el aprendizaje, que la escuela común no sabía resolver.

Las maestras particulares, extraescolarmente trabajaban de manera artesanal y empírica en la resolución de estos “problemas” a través de la aplicación de estrategias didácticas sobre tareas escolares. Se puede decir entonces, que desde ese momento se comienza a atender las necesidades educativas particulares, considerando a estas, cómo un conjunto de estrategias que pretenden brindar alternativas y nuevos canales para la adquisición de los saberes que trasmite la escuela y que se consideran válidos y necesarios para la sociedad.

Desde ese momento, hasta la actualidad se ha investigado, debatido y legislado a favor de mejorar las trayectorias escolares de los niños y adolescentes que pasan por el sistema educativo argentino. Las leyes nacionales, provinciales y los tratados y convenciones internacionales a las que adhiere Argentina, Resolución CFE N° 311/16, dan cuenta de ello.

Entre las acciones llevadas a cabo por el Estado, en pro de una igualdad de oportunidades para la niñez, es la incorporación de los equipos interdisciplinarios, en los ámbitos escolares y de salud, que interna o externamente se insertan en las instituciones educativas, orientando y organizando, promoviendo y generando los entornos de aprendizajes adecuados para que la oportunidad de aprender sea para todos y cada uno, como dicta la Ley de Educación Nacional N°26.206 y a la que se ajusta la Ley Provincial de Educación N°7546.

### **Inclusión**

En el marco de la ley de educación nacional, la inclusión educativa alude a la capacidad del sistema educativo de atender a todos los niños, niñas y

adolescentes; jóvenes y adultos, sin exclusión de ningún tipo abordando la amplia gama de diferencias, asegurando la participación y aprendizajes en el marco de los diseños universales, independiente de sus condiciones personales, sociales y culturales. Es decir, la inclusión se constituye como el proceso de identificar y responder a las necesidades educativas de todos los estudiantes vinculadas a toda su trayectoria, yendo más allá de la trasmisión de contenidos, considerando todos los elementos que forman parte de la vida institucional: relaciones sociales, participación activa en la vida institucional, escolar y extraescolar.

Es decir, está basada en la atención a la diversidad y a la individualidad, busca identificar y remover las barreras del aprendizaje, se focaliza en aquellos estudiantes con mayor riesgo de ser marginados, excluidos o de tener rendimiento por debajo de lo esperado.

En este escenario, las necesidades de los alumnos están vistas como necesidades de la institución y las diferencias están dadas por los estilos, ritmos y motivaciones por los aprendizajes.

De este modo, la inclusión implica la exigencia de un currículo común con la necesidad de desarrollar configuraciones de apoyo para atender las diferencias y las particularidades de los alumnos en sus trayectorias escolares.

Es aquí, donde en el contexto de la escuela es preciso desarrollar prácticas inclusivas en el que, el colectivo de los actores institucionales: docentes, directivos, equipos de supervisión y equipos de orientación escolar; trabajen desde una perspectiva institucional en la construcción singular y el sostén de los recorridos escolares de los alumnos.

Consideramos que en función del marco normativo vigente, es preciso redireccionar los roles y consolidar las líneas de acción para hacer posible la atención a las necesidades educativas del alumnado desde la especificidad de la tarea de cada uno de los integrantes de la institución escolar, posibilitando así la construcción singular de un recorrido de vida y de aprendizajes que respondan a la diversidad, que den sentido a las experiencias escolares en escuelas que superen las barreras que actúan como límites del desarrollo de las trayectorias escolares.

Atender a la diversidad y responder en consecuencia con pertinencia a las demandas contemporáneas. En un ámbito donde se reconoce la diferencia como positiva y como posibilidad de aprendizaje la interdisciplina “no es una herramienta más, sino un desafío imprescindible” Najmanovich (2015).

## **ROL DEL PSICOPEDAGOGO**

Las escuelas, pueden ser espacios de reconocimiento y de aceptación de cada niño/sujeto donde se cobijen las subjetividades, sosteniendo las formas particulares de construcción de sí mismos, del mundo y del saber/aprender. Pero, también consideramos que mientras se cuestionan enfoques, y se difunden nuevas prácticas de enseñanza se activan hipótesis de precariedad en los procesos de aprendizajes de los alumnos.

Es aquí, donde los psicopedagogos nos posicionamos y nos permitimos en nuestro discurso de análisis, observar la importancia de la intervenciones oportunas de los Equipos Interdisciplinarios en el territorio de las instituciones educativas, no como expertos que hacen suyo el problema de aprendizaje, a partir de espacios de poder o por titulación profesional, sino como prácticas que tiendan a asistir las dimensiones singulares de cada sujeto que aprende, como así también de brindar herramientas y estrategias operativas y eficaces que los docentes puedan poner en marcha para afianzar procesos particulares de los estudiantes en situación de aprendizaje.

Con respecto a la mirada profesional del psicopedagogo, Fernández (1987 p.41) expresa que “nuestra mirada se orientará hacia la relación del sujeto con el conocimiento” es decir, qué estrategias usa para aprender, cómo aprende, qué actitud tiene ante el desafío de aprender, las dificultades manifiestas son un síntoma o es una reacción al medio; cómo circula el aprendizaje en su entorno, qué opina la familia al respecto y qué lugar le asignan a este proceso. Estas son algunas de las interrogantes que debemos tener presente desde el primer encuentro.

En función del concepto que manejemos sobre el aprendizaje podremos encuadrarlo dentro de un modelo teórico que nos permitirá respaldar las

intervenciones que realicemos, justificar las estrategias y herramientas que utilizemos y a su vez dar cuenta ante el niño primero -por ser un sujeto de derecho- y ante las instituciones que lo contienen de todo nuestro quehacer, manifestando nuestras posibilidades y limitaciones como profesionales. Este accionar, lo explícito y lo implícito, será el camino que nos lleve al tan esperado diagnóstico.

### **Interdisciplina**

Najmanovich (1998) sostiene que, para arribar al concepto de interdisciplina, es preciso clarificar primero a que se denomina “disciplina”. Al respecto, señala que esta organiza un discurso sobre su objeto de estudio, recorta un área de pertenencia y pertinencia, y construye sus herramientas de abordaje. También, precisa que las disciplinas no existen en abstracto, sino a través de la acción humana, en un espacio y tiempo determinado y que este proceso tiene lugar en el seno de las instituciones: las comunidades científicas.

Señala, además que las concepciones positivistas de la ciencia dividieron el conocimiento en compartimentos estancos. A partir de estos planteos, cada disciplina se ocupaba solo de su “objeto”, sin contaminarse con la “subjetividad” de otra, considerada desviación del saber objetivo. Así, este disciplinamiento dividía radicalmente las esferas del Sujeto y Objeto, era la condición fundante de un modelo de conocimiento, llamado “objetivo”.

Avanza en su posicionamiento y al respecto, Najmanovich cita a Maturana diciendo que “cuando un discurso se erige en fundamento de lo real, cierra sus puertas al diálogo, al cambio, a la evolución y abre las puertas a la muerte” (Najmanovich, 2008, p. 93)

La autora afirma, que las comunidades cerradas se encaminan inexorablemente, hacia el fin de los procesos, el fin del conocimiento. Sostiene además que, aquellos que creen que existe una sola verdad “cierran sus puertas y ventanas” al mundo y se abroquelan detrás de sus certezas; actúan como murallas que impiden el paso de cualquier disidencia, diferencia o novedad. Por lo tanto, afirma que las disciplinas no existen en abstracto, son la producción de comunidades científicas y los conocimientos que producen están enraizados en las prácticas de esa comunidad. Además, precisa que los “objetos” de estas

disciplinas son productos emergentes de los modos de interacción de esa comunidad con el mundo.

Najmanovich cita lo planteado por Stolkiner “La Interdisciplina nace de la incontrolable indisciplina de los problemas que se nos presentan actualmente, de la dificultad de encasillarlos.” (Najmanovich, 2008, p. 94)

En lo cotidiano, interdisciplina es un término empleado al momento de referirse al trabajo en equipo o en conjunto con otras áreas o especialidades cuando se intenta explicar hechos o circunstancias que superan la capacidad de saber o bien cuando se desea indagar otros aspectos.

El cambio de paradigma de la ciencia respecto al objeto de estudio sobre hechos sociales y el conocimiento, permite explicar que estos surgen de la interacción entre el medio y los sujetos en una relación dialógica que modifica y lo modifica. Los tiempos y requerimientos epocales también inciden en realidad y en la necesidad del momento. Ante tanto cambio y requerimiento, no es pertinente resolver problemáticas dinámicas con concepciones estancas e inflexibles menos aún si la realidad es compleja y dinámica.

Ante esto, surge la necesidad de dar respuesta a nuevas interrogantes y brindar soluciones a diversos e inéditos problemas que han tomado por sorpresa a las disciplinas tradicionales, desconcertándolas y llevándolas a un lugar de incapacidad y vacío. Es en este contexto, que la interdisciplina toma relevancia y realiza sus aportes para cubrir esos espacios cognitivos, no para completarlos, sino para enriquecerlos y enriquecerse en un intercambio nutritivo y democrático (Najmanovich, 2008).

Si se afronta el saber y el no saber desde el paradigma de la complejidad, reconociendo las limitaciones y posibilidades de cada disciplina, aceptando los diversos puntos de vista, desde una postura permeable y abierta se logrará dar respuesta con pertinencia a las nuevas interrogantes, brindando soluciones y disminuyendo los riesgos en un dialogo democrático y enriquecedor.

### **Diagnóstico**

¿Cómo arribar al diagnóstico?, ¿qué lugar le dan los profesionales?, ¿es el final del recorrido o es el inicio? Estos interrogantes guían el camino hacia él

y permiten detenerse las veces que sean necesarias, para continuar el recorrido. Las respuestas a ellos definen el quehacer psicopedagógico.

Fernández (1987 p.49), sostiene que: “el diagnóstico no completa la mirada interpretativa ni diagnóstica: todo el proceso terapéutico es también diagnóstico” es importante considerar de manera recurrente esta apreciación, ya que muchas veces el diagnóstico pareciera limitarse a resultados matemáticos brindados por test psicométricos, que miden y cuantifican habilidades y dominios, dejando de lado aspectos humanos que completan al ser, y que determinan con mucha presencia, la cualidad personal y singular del sujeto.

Los diagnósticos, concebidos como registro de legalidad en el ámbito educativo de los procesos que transita el sujeto que aprende, con el efecto de poner etiquetas al padecimiento de las subjetividades que se construyen; y la implicancia de la Escuela en un paradigma inclusivo que excluye las particularidades en construcción de lo no esperable, solo adjudican déficits. Instancias estas, en la trama del escenario escolar.

Sobre la concepción del Diagnóstico, Filidoro (2009) sostiene que:” El proceso de diagnóstico es un proceso de investigación clínica, en el campo de lo singular de cada sujeto. Un Diagnóstico Clínico es productor de conocimientos y participa de las hipótesis epistemológicas que sostenemos, en relación al Aprendizaje”. (p. 23)

Es decir, desde esta concepción, se apuesta al concepto de Clínica singular, que dará lugar al Sujeto en la provisoriedad del diagnóstico. Formulaciones que llaman a la reflexión de los requerimientos clínicos, para responder a las demandas y rigurosidad respecto de un posicionamiento teórico y de intervención en la construcción del sujeto que aprende.

Al respecto, Untoiglich, (2013), considera al espacio clínico del diagnóstico, como un lugar donde las hipótesis diagnósticas se construyen con verdades parciales, que dan lugar a nuevas reescrituras, y que nunca el saber se presenta como algo acabado y cerrado; sino que por el contrario posibilita otros modos de abordaje.

De este modo, se debe pensar el Diagnóstico como un proceso de reconstrucción continua de hipótesis en un movimiento dialéctico en cuyo interior, el sujeto se configura en la trama relacional con su familia, la escuela, el proceso de aprender, el docente, en sus producciones en la modalidad diagnóstica a partir de la cual el psicopedagogo se posiciona.

### **Ética profesional**

Un aspecto a considerar en la clínica es la ética del psicopedagogo puesta en su quehacer, respecto a la práctica en sí misma y fundamentalmente hacia el Otro que acude en busca de respuesta y ayuda. Al respecto Filidoro (2011) advierte sobre los riesgos que implica ejercer la práctica profesional dejando de lado este aspecto: “Allí, la clínica, muchas veces, tropieza y trastabilla cayendo del lado de la tarea a realizar, esto es, ubicando al niño en *la escuela que corresponde a su condición*. Y ello, partiendo del equívoco de que existen, por un lado, las escuelas y por otro, los alumnos... y que de lo que se trata es de que un profesional, un “experto”, pueda, diagnosticar al niño para entonces indicar cuál es la escuela que se corresponde con su diagnóstico.” (p.1)

La omisión de lo singular, lejos está de considerar la individualidad del sujeto y de cuya trayectoria se es responsable. Certificar, rotular, etiquetar son categorías excluyentes por más que se crea lo contrario, y se encuentren fundamentos que justifiquen dicha nominación.

En relación a este posicionamiento, aparecen en el quehacer psicopedagógico la conceptualización de la Ética, la Moral y la Clínica. Interrogarse sobre estos tópicos, permite ubicarse en los postulados que son valiosos de analizar en relación al quehacer profesional de la psicopedagogía ¿Cómo se diagnostica en la actualidad?, ¿cómo son los modos de operar en la construcción de un Diagnóstico Psicopedagógico?, ¿qué implicancias tienen los diagnósticos en las tramas fundantes de las etiquetas o las sentencias que patologizan las diferencias estereotipándolas?

Estos etiquetamientos, configuran la constitución del sujeto entramada en una interrelación social, en donde la salud se transforma en enfermedad, en una nueva moral de lo cotidiano que se aloja en los escenarios escolares y familiares,



con la singularidad de la normalidad, donde el pensar las dificultades es consecuencia de patologías que operan en el sujeto y no en la escuela.

Es aquí donde la psicopedagogía tiene dos caminos: ajustarse a la demanda certificando que la dificultad radica en el niño o proponiendo estrategias para que la escuela devenga inclusiva, saltando barreras y defendiendo la singularidad del sujeto, no desde el saber absoluto, como “docente de los docentes” sino como el profesional que transita junto al docente el proceso de construcción del diagnóstico. Será el posicionamiento ético que constituya su quehacer profesional el que dirija este proceso.

Cómo afirma Filidoro (2011): “La psicopedagogía corre el riesgo de volverse tarea: tarea de hacer de ese niño, un alumno obediente, prolijo, quieto, eficiente. (...) No importa si para ello, esa alumna, ese alumno, tienen que dejar de ser lo que son; no importa porque lo que se busca es borrar la diferencia. De esto podemos ser cómplices los psicopedagogos...la clínica no es la transposición directa e inmediata de los principios éticos y teóricos que nos animan...Afirmo que los principios éticos y teóricos que nos sostienen y sostenemos no pueden transponerse sin más a la clínica: la clínica es el lugar de lo incalculable, de lo impredecible, es el lugar de lo singular, el lugar en el que el sistema pierde su poder de predecir.” (p. 5)

Por último, y ante lo explicitado, la responsabilidad que cabe como profesionales, trasciende la ética, los interpela como seres humanos. Más allá de los modelos teóricos que orienten la práctica. En coincidencia con la autora “la renuncia a los fundamentos éticos es la renuncia a la posición y desde ese lugar, ese lugar de caídos, no es posible una intervención” Filidoro (2011)

## **CAPÍTULO II: METODOLOGÍA**

## **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

¿Cuáles son las principales necesidades educativas de niños/as de nivel primario de dos escuelas públicas de la ciudad de Salta y cuáles son las modalidades de intervención que los equipos interdisciplinarios implementan a partir de ellas?

## **OBJETIVOS**

**General:** Explorar las principales necesidades educativas de niños/as de nivel primario de dos escuelas públicas de la ciudad de Salta, y describir las modalidades de intervención que los equipos interdisciplinarios implementan para abordarlas.

### **Específicos**

1. Indagar cuáles son las necesidades educativas de los/as niños/as, de acuerdo a los entrevistados.
2. Indagar las concepciones de aprendizaje de los entrevistados.
3. Describir las concepciones de los entrevistados acerca de sus incumbencias y roles profesionales dentro de la escuela.
4. Describir las concepciones de los entrevistados acerca de la interdisciplina y el trabajo en equipo.
5. Caracterizar las intervenciones de los equipos interdisciplinarios en la dimensión pedagógica.

## **ENFOQUE METODOLÓGICO**

Esta investigación se corresponde con un enfoque metodológico cualitativo sustentado en una realidad socialmente construida a través de definiciones individuales o colectivas que emergen de la construcción de la situación-problema planteado a partir de la perspectiva de los actores sociales involucrados y para la comprensión o interpretación del fenómeno en estudio, en este proceso investigativo.

En este marco “el enfoque cualitativo se guía por áreas o temas significativos de investigación” (Sampieri, 2006) por lo mismo, consideramos el problema planteado, significativo de ser explicado y abordado para generar un conocimiento que de sentido de análisis al mismo. Desde esta perspectiva, es preciso tener presente que hay una realidad que descubrir, construir e interpretar teniendo en cuenta, en todo momento, que el mundo social es “relativo” y solo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados.

Por lo expuesto, la presente investigación analizará las premisas en relación con las aproximaciones a la realidad del objeto de estudio planteado: “principales necesidades educativas de niños/as de nivel primario de dos escuelas públicas de la ciudad de Salta y las modalidades de intervención que los equipos interdisciplinarios implementan a partir de ellas”.

## **DISEÑO Y ALCANCE**

El diseño de la presente investigación es de tipo no experimental, en tanto no se manipulan variables, sino que se observan los fenómenos tal cual acontecen, es naturalista porque estudia los fenómenos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianeidad (Sampieri, 2006) mencionándolos descriptivamente y analizándolos particularmente, en el lugar donde sucede y con los actores implicados.

A su vez se trata de un diseño de tipo transversal, debido a que se toman los datos del momento en relación a espacio-tiempo, para su análisis. Por lo que los mismos, sólo tienen validez para esa población o fenómeno analizado, en ese momento.

El alcance de la investigación es descriptivo ya que no se pretende explicar los fenómenos desde la relación causa- efecto, ni llegar a conclusiones enunciadas como leyes, sino caracterizar las particularidades del hecho estudiado

La naturaleza de estos datos permitirá alcanzar el conocimiento del significado y las experiencias de las personas, actores sociales, de esta investigación: docentes, integrantes del equipo de Orientación Escolar y directivos de dos escuelas públicas de la ciudad de Salta.

La riqueza interpretativa de la investigación cualitativa también nutre al problema planteado, a partir de la contextualización del ambiente o entorno en donde se cimienta la matriz de las experiencias únicas de los sujetos, en este caso el campo o escenario de las instituciones educativas, en donde se ejecutan los roles relacionados con las intervenciones de las necesidades educativas de los niños/as de dos escuelas públicas de la ciudad de Salta, que permiten analizar y arribar a conclusiones particulares desde una mirada holística.

## **PARTICIPANTES**

Participaron de este estudio, 8 docentes y 3 integrantes del equipo de orientación escolar de dos escuelas primarias de gestión pública, ubicadas en dos lugares distintos, zona centro y zona macrocentro de la ciudad de Salta Capital. Sus edades estuvieron comprendidas entre 30 y 50 años, cuya formación académica era de nivel terciario/universitario.

## **INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

Para relevar los datos se utilizó una entrevista semiestructurada (Hernández Sampieri et al., 2013). Este tipo de entrevistas se caracterizan por brindar al entrevistado la posibilidad de responder desde su perspectiva, sin limitar sus respuestas a ciertas variables definidas por el investigador. Asimismo, le permite al entrevistador introducir nuevas preguntas adicionales para ampliar, clarificar o precisar conceptos, que puedan surgir en el desarrollo de la misma.

Debido a la heterogeneidad de los entrevistados, en función de su rol institucional, se propusieron dos cuestionarios de entrevista: uno para el equipo docente y otro para el equipo de orientación escolar.

La entrevista estuvo formada por 24 preguntas guía para los docentes y 20 preguntas guía para el equipo de orientación escolar. (Se adjunta el modelo en el apéndice), con la posibilidad de reformular, omitir o añadir preguntas a partir de las respuestas de los participantes.

## **PROCEDIMIENTOS**

La primera aproximación a las instituciones consistió en la visita personal de las tesis para presentar de forma escrita la solicitud de concurrencia y a la vez para explicar de forma explícita en qué consistiría el trabajo de investigación a realizar, para ello se realizaron entrevistas con los directivos de las escuelas primarias seleccionadas, quienes firmaron dicha solicitud autorizando el desarrollo del trabajo de investigación. Se adjunta el modelo de consentimiento informado de participación en apéndice 2.

Debido a la situación sanitaria actual, se consensuó realizar las entrevistas de forma bimodal, siendo los entrevistados quienes decidieron cómo y dónde llevarlas a cabo. Por tal motivo, algunas se realizaron en la escuela en horarios acordados previamente, y otras, vía online, por medio de las plataformas zoom y meet.

Es oportuno mencionar que debido a situaciones ajenas al proceso investigativo se modificaron aspectos referidos a la aproximación al campo, por parte de las tesis, además de las restricciones ya mencionadas por la pandemia se vieron diferidas por conflictos laborales entre los gremios docentes y el estado. Esta situación disruptiva modificó lo acordado en cuanto a instituciones y docentes participantes, y a los tiempos establecidos. Por estas razones, las entrevistas logradas fueron realizadas a docentes de distintas instituciones educativas que aceptaron participar de forma independiente.

Debido a que el tema de investigación se refiere a la tarea y a los roles de los equipos interdisciplinarios de las instituciones educativas primarias y públicas, se propuso un cuestionario diferenciado para indagar y conocer las funciones de sus integrantes, a pesar de las problemáticas ya mencionadas, se logró la participación de los docentes e integrantes del Equipo de Orientación de una escuela primaria de gestión pública, quienes accedieron a responder en

conjunto y de manera consensuada estableciendo una respuesta única a cada pregunta.

Para tener un registro preciso de la información se grabaron todos los encuentros, utilizando los dispositivos conocidos para tal fin. Posteriormente se procedió a desgrabar cada entrevista y a registrar por escrito los datos relevantes para el presente trabajo.

## **ANÁLISIS DE DATOS**

Con el propósito de conectar conceptualmente las categorías de análisis, se puso atención a las unidades constantes que se tomaron como categorías base de referencia. Esta acción implicó descartar algunas que no se vinculaban con las establecidas y con los objetivos específicos; que no se pudieron establecer con claridad, o que generaban nuevas categorías ajustadas a otra realidad o tema de análisis.

Las categorías de análisis que surgieron fueron las siguientes: concepción de aprendizaje, necesidades educativas, rol profesional, práctica profesional, dispositivos de inclusión y resolución de conflictos. A su vez éstas derivaron en subcategorías tales como: tipos de aprendizaje, tipos de trayectorias escolares, acciones para la inclusión, estrategias para la resolución de conflictos, causas y consecuencias de los dispositivos de acción.

A partir de la información recabada y dada la naturaleza de la misma se tomó como unidad de análisis las concepciones sobre las categorías desarrolladas que cada entrevistado/a conocía, trazando una línea de similitudes y diferencias entre ellas, debido a que esta investigación se realizó en simultáneo en dos instituciones diferentes, sin ningún vínculo expreso.

La lógica de este análisis es inductiva, ya que se pretende comprender las concepciones que sustentan a partir de la formación personal de cada participante y del contexto en el cual se desempeñan.

El proceso de este análisis fue secuencial y probatorio (circular), lo que permitió la retroalimentación continua de cada etapa, para realizar reajustes y avanzar en consecuencia con mayor consistencia y precisión sobre la realidad particular de las instituciones, referido al tema de investigación de este trabajo.

Dada la naturaleza de la investigación se analizó la información en unidades de contenido temático, lo que permitió elaborar categorías y subcategorías a partir de los objetivos específicos. El sistema completo de categorías se presenta en la Tabla 1.

Para analizar la información y visualizar con mayor amplitud el discurso y las respuestas de los participantes de la investigación, se seleccionó, sintetizó y se agrupó la información en una matriz cualitativa de datos.

Tabla 1			
<i>Sistema de categorías</i>			
Objetivo específico	Categoría primaria	Subcategoría de 2do orden	Subcategoría de 3er orden
Indagar cuáles son las necesidades educativas de los/as niños/as, de acuerdo a los entrevistados	Tipos de necesidades educativas	Acompañamiento o familiar	Activo/ presente Pasivo/ausente
		Dificultades específicas del aprendizaje	Competencias lectoras. Trastornos o síndromes. dinámico
Indagar las concepciones de aprendizaje de los entrevistados.	Concepciones de aprendizaje	Características del aprendizaje como proceso	continuo
		Tipos de aprendizaje	Sistemático/formal No sistemático/informal
Describir las concepciones de los entrevistados acerca de sus incumbencias y roles profesionales dentro de la escuela.	Concepciones de incumbencias y rol profesional	Rol de conducción y liderazgo	Institucional Comunitario
		Rol de enseñanza	En el aula
Describir las concepciones de los entrevistados acerca de la interdisciplina y el trabajo en equipo	Concepciones de interdisciplina y trabajo en equipo	Rol de apoyo a la inclusión	en el aula
		Asistente escolar	A nivel institucional
		Articulación de contenidos y estrategias	Articulación por niveles Articulación por ciclos



Caracterizar las intervenciones del equipo interdisciplinario en la dimensión pedagógica

Intervenciones interdisciplinarias

Marco legal

Acciones

**Nota.** Fuente: entrevistados

## **CAPÍTULO III: RESULTADOS**

## **Concepción de aprendizaje y necesidades educativas de los entrevistados**

Al analizar las concepciones sobre aprendizaje, se observa que los participantes coinciden en entender al aprendizaje como un proceso que tiene lugar en diferentes contextos temporales y espaciales. Esta forma de concebir el aprendizaje se expresa en la respuesta de uno de los participantes quién afirma que *“es un proceso dinámico y continuo que se produce en todo momento independientemente del lugar físico donde suceda, de la circunstancia, o del contexto en que se presente”*. Asimismo, enuncian diferentes tipos de aprendizaje ensayando una amplia clasificación del mismo, que va desde el formal y sistemático, como el escolar, hasta el científico tecnológico signado por el uso competente de dispositivos, principalmente.

Estas concepciones permitieron definir alfabetización como un proceso amplio que no se limita la lectoescritura como tal, sino que abarca un sinfín de conocimientos disciplinares, como ser: la alfabetización digital que implica el uso de redes y tecnología de la información para el acceso al saber y al aprendizaje.

Dentro de las respuestas de los entrevistados y a la luz de estos nuevos saberes, hubo discrepancia en cuanto a la concepción de aprendizaje, pues se considera también al saber cómo una instancia pasiva y receptiva de adquisición de información condicionada por las habilidades y competencias del sujeto en situación de aprendizaje. Para una de los entrevistados por ejemplo aprendizajes es: *“un proceso a través del cual el hombre se apropia de un conocimiento, una habilidad, una competencia”* o esta afirmación deja de lado la influencia que el medio u Otros puedan tener sobre el aprendiente.

Estas diferencias enriquecen el análisis y legaliza la validez de todas las posturas, ya que no se toma ninguna como correcta e incorrecta, sino que se valora la diversidad como espacio de libertad y de lo posible.

Las conceptualizaciones sobre aprendizaje posibilitaron el surgimiento de otras categorías como alfabetización. Estas permitieron indagar sobre la idea o concepción que los entrevistados tienen sobre la misma y a su vez sobre las

necesidades educativas. Las respuestas permitieron comprender a estas como carencia.

Lo destacado de esta concepción, es que, para los entrevistados, estas no se circunscriben al plano de lo didáctico académico exclusivamente, sino que, en términos generales apuntan a los elementos subjetivantes que constituyen y atraviesan al estudiante. Colocan a la familia, a los adultos educadores y al entorno, como responsable de muchas de las necesidades de los aprendientes, tales como: *“diferentes factores, que pueden ser de salud, socio- económicos entre otros”* también mencionan dentro de estos factores la situación de pandemia y la nueva organización escolar referida a la concurrencia intermitente y por burbujas, las carencias estructurales y la conectividad que han acrecentado las dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje.

### **Necesidades educativas de los/as niños/as**

Los entrevistados destacan el acompañamiento, la motivación y compromiso del núcleo primario como requisito necesario para el aprendizaje saludable y significativo, y el logro de una trayectoria escolar exitosa. Por el contrario, su ausencia, da lugar a diversas dificultades asociadas al aprendizaje y consideradas como necesidades educativas diferentes.

En segundo lugar, consideran como causal lo académico, lo estrictamente escolar. Esta consideración refiere a las estrategias de enseñanza propuesta por el docente, para el desarrollo de competencias como la lectura autónoma y la comprensión textual. Esta carencia aparece como posible responsable de muchas dificultades que presentan los estudiantes.

Los docentes entrevistados reconocen a la lectura como fundamental para el ingreso al mundo del saber y para el desarrollo de competencias, situándola por encima de otras habilidades y saberes que se hacen visibles en el discurso y en la producción de textos *“las dificultades que observo con mayor frecuencia son en la expresión oral y escrita. Considero que la causa es la falta de práctica de lectura”*. Es importante mencionar que no es una opinión aislada, dos de los entrevistados la mencionan como tal.

En tercer lugar, se menciona los trastornos específicos del aprendizaje, tales como déficit de atención, dislexia, discalculia, entre otros. Para los cuales implementan estrategias didácticas, muchas de las cuales, fueron aprendiendo en el recorrido docente, que están relacionadas con configuraciones de acceso y de complejidad sobre los contenidos a enseñar. Entre las estrategias empleadas mencionan: *“mayor apoyo visual para presentación de temas y explicaciones, trabajo anticipado del vocabulario novedoso, material concreto en áreas lógico-matemáticas, como multibase/o calculadora, ampliación de fotocopias, síntesis de textos, etc.”*

Estas observaciones no ponen el foco en el aprendiente, sino en el contexto: la familia, las intervenciones didácticas y la nueva organización de los tiempos escolares, debido a la pandemia, que vuelve a ser mencionada en este punto.

Esta mirada lleva a revisar críticamente las prácticas que ejercen los profesionales que acompañan las trayectorias escolares de los estudiantes y propone el desafío de generar dispositivos pensados en la optimización de las prácticas docentes para que estas dificultades se subsanen y generen espacios más saludables de aprendizaje.

Las categorías mencionadas, se concatenan con las siguientes: rol profesional prácticas profesionales y dispositivos de inclusión.

Debido a que las categorías responden a los objetivos, todas se hayan conectadas por eso, se considera un análisis integral de ellas para comprender mejor el recorrido hacia la conclusión final.

### **Concepciones de los entrevistados acerca de sus incumbencias y roles**

En cuanto al rol profesional, los entrevistados describieron sus funciones dentro de la institución, siendo en su mayoría docentes de grado al frente de grupos de estudiantes en edad escolar, es decir de entre 6 y 12 años. El resto de los entrevistados ejercen como equipo de conducción, ya sea directivo o como asistente escolar.

Respecto a sus prácticas como tal, el tiempo de desempeño es diverso, encontramos docentes que recién inician su carrera con meses de antigüedad en la práctica y otros con más de veinte años en ejercicio. Esta amplitud de tiempo y experiencia adquirida, permite establecer un recorrido temporal y visibilizar cambios y concepciones arraigadas en la cultura escolar y en el transitar docente.

Como aspecto conservado en la práctica, se menciona el compromiso puesto en la formación integral del estudiante. La mirada individualizadora, singular y humanitaria sobre el sujeto de aprendizaje es el común denominador. Coinciden en manifestar que la tarea docente trasciende lo didáctico pedagógico, que no se limita a lo conceptual; prima el sujeto de aprendizaje como tal, en todas sus dimensiones, y es desde esa mirada, que se pretende dar respuesta y asistir.

Reconocen que las realidades condicionan y orientan sus prácticas, un aspecto más que no ha cambiado, según lo manifestado por los entrevistados. La realidad social, política y económica de los actores institucionales muchas veces, obliga a priorizar lo administrativo y comunitario sobre lo pedagógico.

Lo destacado en cuanto a cambios, se orienta a los modelos didácticos imperantes por épocas, que responden a diferentes teorías de aprendizaje, algunas dejadas atrás como el método natural italiano de alfabetización y otras más recientes como la psicogénesis, las inteligencias múltiples o la neurociencia.

Esta diversidad de conocimientos, en la práctica se nivela, se viabiliza y visibiliza con igual similitud. Es decir, se reconoce más acceso a conocimientos teóricos desde diferentes enfoques y paradigmas, en la formación profesional, pero al momento de llevar a la práctica las estrategias, no distan mucho unas de otras.

La diferencia radica en concepciones individuales acerca de cómo enseñar determinado contenido y en las estrategias pensadas para tal fin. Si bien se reconoce la diversidad de estilos de aprendizajes, en la práctica se utilizan estrategias más generales. Sin embargo, cuando se individualiza una dificultad específica o un estudiante con otras competencias, se proponen configuraciones

singulares para llegar a él. Por ejemplo, describe una de las docentes entrevistada en qué consisten las intervenciones didácticas pedagógicas, llevadas a cabo en el aula: *“Se trabaja desde lo lúdico y lo emocional, dado que el niño al poder apreciar que es capaz de realizar algo para lo cual él no se pensaba capaz aumenta su autoestima y su interés”*

Estas configuraciones de acceso, pretenden ser dispositivos de inclusión para atender a la diversidad. El Ministerio de Educación Provincial contempla dentro de las instituciones escolares primarias, el rol de asistente escolar destinado a profesionales de la salud como ser: fonoaudiólogo/a, psicopedagogo/a, psicólogo/a y asistente social como parte del Equipo de Orientación Escolar. Sin embargo, no todas las instituciones cuentan con él y el trabajo de acompañamiento a las trayectorias escolares con necesidades educativas quedan a cargo de la escuela y del docente frente al grupo clase. También hay instituciones que reciben la colaboración de dos instituciones locales públicas provinciales que realizan Apoyo a la Inclusión, asistiendo a niños con Necesidades Educativas Especiales, enviando docentes especiales a las instituciones que lo requieran, pero dada la demanda, no todas cuentan con esta colaboración, volviendo a quedar la tarea de proponer estrategias a los docentes frente a grado.

De las respuestas vertidas por los docentes, se infiere que no se sabe con claridad cuál es la tarea a realizar por el EOE, pues no circula información clara y precisa sobre su tarea. Las razones de ello, puede deberse, a que son equipos itinerantes, que transitan de una institución a otra o alternan en un turno y otro. Esta dinámica de organización es ajena a ellos y a la escuela, pues responden a directivas ministeriales y no a los requerimientos institucionales.

### **Describir las concepciones de los entrevistados acerca de la interdisciplina y el trabajo en equipo.**

Respecto al trabajo interdisciplinar en la escuela se entiende como tal, la articulación entre ciclos y espacios curriculares propuestos en cada uno de ellos. Reconocen los beneficios que esto aporta en la formación integral del alumno, sin embargo, en la práctica las propuestas llevadas a cabo siguen siendo

estructuradas y disgregadas. Es decir, cada docente de área presenta su propuesta en función de lo solicitado por los Diseños Curriculares de forma independiente.

Como disciplinas extras o especiales figuran las referidas a artística, dentro de las cuales se imparten: arte, música y teatro; lengua extranjera, como inglés o francés y educación física, las cuales también trabajan sus propuestas de forma independiente.

El trabajo interdisciplinar, entre los entrevistados, tiene que ver más con el trabajo colaborativo entre pares, ante proyectos institucionales internos, no desde un lugar de análisis teórico, sino desde la acción y la resolución de problemas didácticos, de convivencia, de cooperativismo. En este punto mencionan los lineamientos que el Ministerio de Educación envía y propone a través de las Jornadas Pedagógicas, de aportes teóricos sobre diversos modos de intervenciones respecto a la alfabetización, las ciencias, la buena convivencia, etc. sin embargo, éstas se encuentran con limitaciones propias de la realidad particular de cada institución y en la práctica, son los docentes que deben ajustarla a su realidad y a sus posibilidades, distando muchas veces lo propuesto y deseado de lo real y efectivo.

En referencia al EOE y los aportes que ellos pueden brindar, no se visibiliza en la práctica dado que la estructura de organización, rotación e itinerancia a los cuales están sometidos, no es posible el trabajo interdisciplinar. Lo llamativo en cuanto a esto, es que dicha organización no depende del directivo de la escuela, sino del Ministerio de Educación, por lo tanto, este no tiene competencia sobre decisiones referidas a sus tareas. A esto, nuevamente, hay que sumar el largo receso por la situación salud producto de la pandemia, que ha generado un distanciamiento mayor y a imposibilitado el trabajo en equipo e interdisciplinario.

### **Caracterizar las intervenciones de los equipos interdisciplinarios en la dimensión pedagógica.**

Luego de analizar las respuestas y a través del diálogo con los entrevistados se puede inferir una dicotomía entre los que se desea que se



realice y lo que efectivamente lleva cabo el equipo de orientación escolar. El pedido de los docentes es trabajar a la par, en el aula, con propuestas orientadas al “cómo hacer” con las dificultades manifestadas por los estudiantes que no logran alcanzar los objetivos didácticos pedagógicos o que no se ajustan a ciertas normas o requisitos necesarios para la convivencia escolar y armoniosa.

En contrapartida los integrantes de los equipos de orientación escolar argumentan que se encuentran limitados por los marcos legales que regulan sus prácticas dentro de las instituciones y que las circunscriben, según sus palabras, al *“acompañamiento y orientación en las instituciones educativas, para el sostenimiento de trayectorias escolares y convivencia escolar; su mirada es sobre la trayectoria real considerando múltiples factores, no realizan tratamiento clínico sino apoyo”*

Más allá de sus decires, y analizando las respuestas de ambos grupos de profesionales (docentes-EOE), se infiere una distancia poco saludable para el propósito de educar. Si bien manifiestan diferencias explícitas, ambos persiguen los mismos objetivos: acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes para un transitar exitoso en el recorrido por los ciclos y niveles del sistema educativo y en la construcción autónoma de sus aprendizajes.

Desde un lugar de análisis y en búsqueda de soluciones ecológicas y saludables, sería conveniente generar espacios de intercambio en el cual se ponga de manifiesto las necesidades de uno y otro lado, para encontrar soluciones consensuadas y viables a través de la enunciación del pedido y el trabajo colaborativo en la construcción de la demanda, a partir de objetivos comunes, que se acompañen con la implementación de dispositivos de trabajo con los docentes, directivos, familiares y estudiantes.

Por último, indagando sobre como intervienen los actores institucionales ante la resolución de conflictos de convivencia entre estudiantes, se sabe que no existe un protocolo establecido por las autoridades ministeriales. Los mecanismos y estrategias surgen de un proceder pensado e instituido por cada escuela particular, desde una realidad individual. Es desde una lógica de

jerarquías que se da la intervención ante problemáticas como las agresiones físicas y verbales.

Es el docente a cargo de cada grupo, en primer lugar, quien ejerce de mediador a través del diálogo asertivo, estableciendo en primera instancia, acuerdos con los protagonistas. Cuando estos incumplen lo establecido toma participación, en segunda instancia, el equipo de gestión de la escuela a cargo del director/a y vicedirector/a convocando a los tutores de los estudiantes para establecer acuerdos y posibles soluciones, a través de un diálogo movilizador y generador de cambios.

Es pertinente mencionar que esta lógica de resolución es común en las instituciones educativas públicas de Salta Capital. Se pudo arribar a esta conclusión a partir de lo manifestado por los entrevistados, ya que los docentes participantes, pertenecen a diferentes instituciones públicas primarias.

Esta información, dicho por ellos, circula sin estar normatizada en un documento oficial, por lo tanto, llega a partir de las redes de comunicación extraoficiales que se establecen entre instituciones y docentes que comparten experiencias y espacios de trabajo comunes.

Esta línea de acción es la que encuentran las instituciones ante problemáticas como la violencia, desde la experiencia empírica y del sentido común, ya que según se informa, es un ámbito que no está normatizado o por lo menos no está contemplado aún, por quienes establecen el marco normativo y las políticas escolares provinciales.

Recientemente, el Ministerio de Educación de la Nación ha acercado una guía práctica de cómo actuar en ciertas instancias de violencia, para que cada jurisdicción tome las estrategias que considere pertinente para su realidad. Sin embargo, aún no ha tenido la difusión necesaria, según lo manifestado por los entrevistados, ya que la mayoría desconoce su existencia.

Al respecto, en esta categoría de análisis, también se observaron discrepancias entre los equipos de EOE y los docentes, ya que consideran que

los profesionales que los integran cuentan con herramientas y estrategias afines, dadas por su incumbencia.

Los docentes se reconocen incompetentes y carentes de herramientas para la mediación escolar, consideran que los Equipos de Orientación Escolar son idóneos en este campo y, por lo tanto, demandan una colaboración activa en la resolución.

El pedido radica en la orientación al docente, en la implementación de estrategias que puedan ser llevadas a la práctica, de forma expeditiva y eficiente ante situaciones disruptivas.

A su vez los integrantes de los equipos afirman que se encuentran limitados en sus intervenciones por el marco legal que enmarca su práctica institucional, a pesar de que una de sus funciones expresas, es generar dispositivos para la convivencia escolar.

A partir de lo expresado, se observa una distancia improductiva entre los actores institucionales en la búsqueda de soluciones comunes. Por lo tanto, el desafío es generar acercamientos desde el trabajo mancomunado en pro de logros, aunque signifique salirse de la norma. El trabajo cooperativo, la circulación de la información como fuente de posibles soluciones y no como un derecho de pocos, es el inicio de un trabajo enriquecedor y generador de cambios.

Dejar de lado supuestos, prejuicios, creencias, etc. y generar espacios de escucha, respetuosos, creativos y generosos es el camino a transitar, para establecer agendas de trabajo que den lugar a criterios de tratamiento acordados para las intervenciones que se requieren en los procesos institucionales.

## **Conclusiones**

En este apartado nos proponemos expresar algunas conclusiones respecto al trabajo realizado desde un posicionamiento reflexivo, con el objetivo de describir las necesidades educativas más frecuentes o preocupantes del ámbito escolar de dos escuelas públicas de Salta Capital y de los roles e incumbencias que tienen los equipos interdisciplinarios, de orientación escolar, en estas situaciones.

El desarrollo de este trabajo giró en torno a cinco objetivos específicos con el propósito de conocer concepciones respecto a aprendizaje, trayectorias escolares, dificultades específicas de aprendizajes, estrategias superadoras de intervención y puntos de vistas sobre la dinámica que se genera en el espacio escuela. Asimismo, se indagó sobre las tareas, roles y funciones, que cada agente escolar, desempeña en la institución.

La colaboración de los participantes, de ambas instituciones, fue notable y altamente valorable, todos realizaron aportes interesantes sobre cada tópico planteado, enriqueciendo el desarrollo de esta investigación, cuyo fin es meramente informativo- descriptivo, para conocer explícita e implícitamente, las actividades que realizan los integrantes de los equipos interdisciplinarios de las unidades educativas.

Este trabajo no sólo se centró en las experiencias empíricas de los entrevistados, sino que también se consideró la normativa vigente respecto a las incumbencias de cada integrante de la institución, docente y no docente y de los miembros del Equipo de Orientación Escolar.

Al respecto diremos que no existe una orientación específica y puntual, desde el Ministerio de Educación de Salta sobre el alcance y la tarea a realizar por parte de los Equipos de Orientación Escolar dentro de las escuelas, que regule la función sustantiva de estos equipos. Aunque, el rol de los mismos está enmarcado en la Ley de educación Nacional, en los Acuerdos Federales (Resoluciones CFE N° 93/09, 174/12, 188/12, 217/14, 239/14), como también en la Ley de Educación Provincial N° 7546. De hecho, quienes los profesionales que integran los equipos de esta investigación, manifiestan que su quehacer se limita

a acompañar las trayectorias escolares de los alumnos y a intervenir en situaciones vinculadas a las normas de convivencia, en todos los niveles: entre alumnos, entre docentes y comunidad educativa.

A partir de la información obtenida en las entrevistas, entre los docentes, no hay información precisa respecto a las incumbencias, roles y tareas que efectivamente realizan o debieran realizar los equipos. Esto, en consonancia con lo explicitado en los antecedentes empíricos que se realizaron en nuestro país y en otros de habla hispana: Funes Molinari y otros (2009) Buenos Aires, Polverg (2009) La Plata, Martínez Rodríguez (2010) México, Prieto Navarro (2015) Montevideo, Gutiérrez Rivera y Gómez Bonilla (2017); donde se resalta en relación a los resultados obtenidos, que no es clara la tarea específica o funciones para los que fueron convocados los integrantes de los Equipos de Orientación escolar, la incidencia de estos en la tarea educativa y en la trayectoria de los alumnos asistidos, como así también, el sentido que le asignan los demás actores en el contexto institucional.

Al respecto, es interesante el trabajo realizado en Montevideo por Prieto Navarro (2015) quién toma como antecedentes diversas experiencias realizadas en España y en Latinoamérica, demostrando un marcado interés en los resultados obtenidos en nuestro país, debido tal vez, a la afinidad cultural que compartimos con Uruguay. Las investigaciones, en líneas generales, arrojaron resultados similares en cuanto a concepciones, creencias y actuaciones por parte de los EOE y de los equipos docentes, respecto a las experiencias realizadas en Buenos Aires y Mendoza, las cuales tienen similitud, también, con los resultados de esta investigación.

A través del discurso de los entrevistados, se infiere una distancia entre lo que los docentes demandan en el aula, con alumnos que presentan dificultades diversas, no sólo vinculadas con lo biológico, sino también con lo emocional y social y el acompañamiento e intervenciones que realizan los EOE. Es interesante, la coincidencia que existe entre estas percepciones y expresiones, de los entrevistados, con los mencionados en los antecedentes empíricos de este trabajo.

Según lo manifestado por los docentes de aula, participantes de este trabajo, *“no reciben la colaboración que desean para acompañar las trayectorias de los alumnos que se encuentran en situaciones particulares”*, a pesar de que cuentan con Equipo de Orientación Escolar, por lo que la tarea pedagógica se torna compleja y dificultosa. Esto, dado que en el rol de los docentes se constituye la fase donde se integran los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, es en este territorio donde se plantean las demandas-necesidades de los alumnos y las limitaciones del maestro para atender las particularidades del sujeto que aprende.

Al respecto, Braslavsky, C. (2006), define a la docencia como un “oficio complejo”, que requiere de una formación integral, de replantear, actualizar y reprofesionalizar la tarea del educador para atender las necesidades del alumnado.

También, señala Fernández, A. (2008) que el proceso de aprendizaje debe resultar placentero para quien lo enseña y para quien aprende, y es aquí donde radica la importancia de pensar las dificultades no como consecuencia de enfermedades que estigmatizan el sufrimiento; sino como individualidades y originalidades en las modalidades del sujeto en situación de aprender.

La tarea pedagógica se constituye por consiguiente en una meta que la institución escuela debe alcanzar haciendo partícipes a todos los sujetos y atendiendo sus particularidades en el marco de una educación de calidad inclusiva para todos los estudiantes, es en este tópico donde el repertorio del imaginario social en torno al rol de los Equipos de Orientación Escolar cobra fuerza en las demandas que se les hace, en función de los saberes de sus integrantes provenientes de distintos campos disciplinares y las respuestas que se espera de ellos, a las cuestiones de abordaje, prácticas educativas situadas.

Respecto al quehacer del EOE en este proceso investigativo, queda visibilizado que, en relación a sus intervenciones, estas son de carácter general relacionadas con observación, acompañamiento y tutoría; no llevan a cabo acciones particulares sobre un alumno/a o grupo, sino que orientan al docente o al directivo a qué hacer ante determinada situación.

Es pertinente señalar que la figura de los EOE en el escenario educativo es de vital importancia, en el marco de las políticas públicas y que sus roles deben estar sujetos a la función sustantiva enmarcada en la Ley de Educación Nacional, los Acuerdos Federales, Ley Provincial y toda normativa vigente a tal fin. Esto con el propósito de dar a conocer las líneas de acción prioritarias de los profesionales que integran dichos equipos, la modalidades de trabajo tendientes al sostén de las trayectorias escolares, articulación con los docentes y criterios a considerar con los equipos de gestión, abordajes consolidados, eficacia de los acuerdos en el marco de la perspectiva institucional sobre las necesidades y condiciones que definirán desde su especificidad, la implementación y el armado de los dispositivos oportunos que cada intervención amerite.

Sumado a las dificultades cotidianas que se enfrenta la escuela, vinculadas al aprendizaje y a las causas que lo favorecen u obstruyen, la actual situación sanitaria complejizó aún más esta tarea dentro y fuera del aula.

De hecho, los entrevistados afirman que, *la actual situación de pandemia a coartado el proceso de aprendizaje de todos y ha impedido llevar a la práctica estrategias que requieren la presencia y el contacto con pares y educadores*”.

En cuanto a las limitaciones que atravesó esta investigación, podemos mencionar dos de ellas. La primera referida a la imposibilidad de los encuentros presenciales con los entrevistados, debido a estrictos protocolos puestos en práctica en esta pandemia, por lo que, no se pudo ingresar al campo físico de las instituciones participantes para observar empíricamente el contexto y tener una aproximación más acabada y amplia respecto a las conclusiones arribadas.

La segunda dificultad fue la resistencia a la entrevista demostrada por los integrantes de los EOE, quienes no accedieron espontáneamente a ella, a pesar de las explicaciones respecto a los objetivos de este trabajo y a la protección de los datos e identidades de los entrevistados. De los dos equipos presentes, solo uno de ellos accedió a la entrevista.

A pesar de lo particular de esta situación y de las barreras mencionadas, destacamos positivamente esta nueva modalidad de investigación, mediada por

la tecnología y la virtualidad, ya que permitió otra forma de ingresar al campo, desconocida por todos, que ha venido a mostrar otra manera posible de investigar, por supuesto, desde el área de las ciencias sociales y en este contexto singular.

Asimismo, esta nueva modalidad deja abierta la posibilidad de seguir indagando y cubriendo con nuevos aportes los intersticios que han quedado en el marco de este trabajo sobre todo a partir de la no presencia física de los protagonistas de esta tesina, (tesistas y entrevistados) que sin duda otorga un plus al momento de realizar observaciones, contrastaciones, aportes y conclusiones.

Sin embargo, diremos que, como aporte, este trabajo permite conocer la realidad práctica de quienes integran los EOE y a su vez, lo establecido como tarea que deben realizar, según las normativas vigentes e invita a proponer cambios en cuanto a la práctica profesional dentro de las escuelas, desde un rol más activo a partir del diálogo continuo, sostenido y asertivo con el docente de aula, para escuchar el pedido y construir la demanda en busca de dispositivos superadores y singulares.

El objetivo de este trabajo, no fue encontrar puntos de discrepancia ni tomar posiciones parciales, a favor o en contra, de uno u otro grupo. Lo que se pretendió fue escuchar a los actores institucionales y encontrar fortalezas y puntos de convergencia en la resolución de las problemáticas comunes a todos.

Después de registrar los puntos de vista de cada parte, creemos que la mejor manera de lograr resultados satisfactorios que se viabilicen y materialicen en los estudiantes, es a través del conocimiento explícito de la tarea y función que le compete a cada uno, EOE y docente, para que no exista una brecha entre lo que se debe saber y lo que se sabe; entre lo que se debe hacer y lo que se hace, sino para pensar agenciamientos pertinentes y creativos con la experiencia de cada uno, que posibiliten soluciones singulares, eficientes y a tiempo.



## **Referencias**

- Art.6-7<sup>a</sup>. En Ley de Educación de la Provincia. N° 7546 (2009) Salta.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una Educación de Calidad para Todos en el Siglo XXI REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4 (2) 84-101
- Fernández, A. (1987). Cap. II Especificidad del diagnóstico Psicopedagógico, Cap. III Acerca de la teoría psicopedagógica. En *La inteligencia atrapada* (pp. 41-60). Nueva Visión.
- Filidoro, N. (2009). Cap. I Hacia la conceptualización de la práctica psicopedagógica. En *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica* (pp.13-48). Biblos.
- Filidoro, N. (2011). *Ética y Psicopedagogía*. en Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía. Año XIII. N° 7.
- Foix, JC (1999). Cap. I Inteligencia y adaptación biológica. En *La psicología de la inteligencia* (pp.13-28). Critica Barcelona.
- Funes Molineri et al. (2009) Las Representaciones Sociales y Práctica Profesional de Equipos Interdisciplinarios del Programa de Salud Escolar del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación. Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2009.

Gutiérrez Rivera, R.& Gómez Bonilla E. (2017) El trabajo interdisciplinario.

Reflexiones del profesor de apoyo sobre su funcionalidad en los servicios de educación especial. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, (8) 15

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006).

*Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006). Argentina. Resolución Consejo

Federal de Educación N.º 311/16. Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad. Argentina.

Martínez Rodríguez, T.L. (2010) El trabajo interdisciplinario entre docentes de

grupo y educación especial en respuesta a las necesidades educativas especiales de alumnos de primaria (Tesis de Maestría en Educación con Acentuación en Procesos de Enseñanza Aprendizaje) Universidad Virtual, Escuela de Graduados en Educación. Tepic, Nayarit, México.

Najmanovich, D. (2008) Cap. 7 “Interdisciplina: riesgos y beneficios del arte

dialógico” en “*Mirar con ojos nuevos: paradigmas de las ciencias y pensamiento complejo*”. Editorial Biblos.

Polverg, I. (2009) Orientación educativa y modelos de intervención: tareas de los

equipos de orientación escolar en escuelas de educación primaria de la ciudad de la Plata” (tesis de Licenciatura) Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Departamento en Cs. de la Educación, La Plata, Argentina.

Prieto Navarro, M.G. (2015) Los equipos multidisciplinarios en los liceos públicos de ciclo básico de Montevideo: entre ofertas, demandas y prácticas cotidianas. (Tesis para optar por el título de Magister en Psicología Social) Universidad de la República, Facultad de Psicología. Montevideo, Uruguay.

Quiroga, A. (2008) Cap.5 “Estructura familiar y procesos de aprendizaje. Rol de la familia en la génesis de las matrices de aprendizaje” en *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento.* (pp. 43-55) Editorial. Cinco.

Untoiglich, G. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz.* Editorial Noveduc.

## **APÉNDICE 1: Modelo de entrevista semi estructurada**

### **Entrevista para docentes.**

Nombre y apellido:

Título de grado:

Rol dentro de la institución:

Antigüedad en el cargo:

Preguntas para abordar objetivo específico 1: Indagar las concepciones de aprendizaje de los entrevistados

1. ¿Qué es el aprendizaje para vos?
2. ¿Qué tipos de aprendizaje conocés? (formales-informales, escolares-extraescolares)
3. ¿Cómo caracterizarías una trayectoria de aprendizaje esperable y saludable?
4. ¿Cómo caracterizarías una trayectoria de aprendizaje con dificultades?

Preguntar para abordar el objetivo específico 2: Indagar cuáles son las necesidades educativas de los/as niños/as, de acuerdo a los entrevistados.

5. ¿Cómo describirías las trayectorias de aprendizaje de tus estudiantes, en términos generales? (con muchas dificultades, algunas, pocas)
6. ¿Cuáles son las principales dificultades de aprendizaje que identificas con mayor frecuencia? ¿Cuáles considerarás que son las causas o factores asociados a dichas dificultades?
7. ¿Considerás que hay problemas o carencias que los estudiantes de esta comunidad educativa traen desde sus hogares? Si es así, ¿Cuáles?
8. ¿Cómo se trabaja con los niños que presentan dificultades de aprendizaje?
9. ¿Hay un protocolo a seguir para responder a esta demanda de necesidades educativas especiales? ¿quiénes participaron de la elaboración del mismo?

Preguntas para abordar el objetivo específico 3: Describir las concepciones de los entrevistados acerca de sus incumbencias y roles profesionales dentro de la escuela.

10. ¿Puede describir brevemente qué función cumple Ud. dentro de esta institución, en qué consiste su tarea?

11. ¿Cuáles son o han sido las mayores problemáticas que tiene que resolver desde su lugar?

12. En contrapartida, ¿cuáles son o han sido sus mayores logros en este rol? ¿A qué le atribuye los resultados?

Preguntas para abordar el objetivo específico 4: Describir las concepciones de los entrevistados acerca de la interdisciplina y el trabajo en equipo.

13. ¿Existe una modalidad de trabajo recomendada por parte del equipo directivo, hacia el cuerpo de docentes?

14. En cuanto a la planificación de estrategias didácticas ¿hay un lineamiento definido referido a cómo planificar las estrategias didácticas ya sea desde el Ministerio de Educación como desde la institución?

15. ¿Cómo se distribuye las currícula en el horario escolar? ¿cuál es la modalidad de trabajo de los docentes en el aula, respecto a los contenidos que imparten?

16. ¿Hay alguna disciplina extracurricular que se suma a la currícula tradicional o establecida?

17. ¿Realizan capacitaciones institucionales con el fin de delimitar las estrategias y métodos?

18. ¿Existe un proyecto alfabetizador institucional o es definido por cada docente en particular?

19. ¿Se generan espacios de intercambios de experiencias de los docentes entre sí? ¿cuáles son esos espacios o momentos?

20. ¿Hay vínculos de trabajo comunitario, entre las otras instituciones (salta, policía, centro vecinal, etc.) de la comunidad o barrio con la escuela? ¿Puede describir en qué consiste esas intervenciones?

Preguntas para abordar el objetivo específico 5: Caracterizar las intervenciones de los equipos interdisciplinarios en la dimensión pedagógica.

21. ¿Cómo se interviene en las situaciones de problemáticas individuales y colectivas de los alumnos? (Por ejemplo: ante una situación de mala convivencia en el aula, bullying, conductas disruptivas, etc.).

22. ¿Quiénes intervienen en la resolución de esos conflictos, ¿cómo se procede, y en qué orden (si es que lo hay)?

23. ¿Conoce las líneas de acción de los profesionales que se desempeñan en su escuela?

24. ¿Qué dispositivos de inclusión propone la escuela para los alumnos con dificultades de aprendizaje? ¿quiénes las llevan a cabo y cómo?

### **Entrevista para los equipos de orientación educativa.**

Nombre y apellido:

Título de grado:

Rol dentro de la institución:

Antigüedad en el cargo:

Preguntas para abordar objetivo específico 1: Indagar las concepciones de aprendizaje de los entrevistados

1. ¿Qué es el aprendizaje para vos?

2. En cuanto a la configuración de estrategias didácticas ¿hay un lineamiento definido referido a cómo implementarlas? ¿Podés explicarla?

3. ¿Realizan capacitaciones institucionales con el fin de delimitar las estrategias e intervenciones?

Preguntar para abordar el objetivo específico 2: Indagar cuáles son las necesidades educativas de los/as niños/as, de acuerdo a los entrevistados.

4. ¿Cómo describirías las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes, en términos generales? (con muchas dificultades, algunas, pocas, etc.)

5. ¿Cuáles son las principales dificultades de aprendizaje que identificas con mayor frecuencia? ¿Cuáles consideras que son las causas o factores asociados a dichas dificultades?

6. ¿Consideras que hay problemas o carencias que los estudiantes de esta comunidad educativa traen desde sus hogares? Si es así, ¿Cuáles?

7. ¿Cómo se trabaja con los niños que presentan dificultades de aprendizaje? ¿cuáles son las razones fundamentales, por las cuáles se sostiene la integración?

8. ¿Qué aspectos se priorizan en la trayectoria escolar del estudiante (lo social o lo académico)?

9. ¿Hay un protocolo a seguir para responder a esta demanda de necesidades educativas especiales? ¿quiénes participaron de la elaboración del mismo?

Preguntas para abordar el objetivo específico 3: Describir las concepciones de los entrevistados acerca de sus incumbencias y roles profesionales dentro de la escuela.

10. ¿Podés describir brevemente qué función cumplís, dentro del equipo de orientación escolar, en qué consiste tu tarea?

11. ¿Cuáles son o han sido las mayores problemáticas que tuviste que resolver desde tu lugar?

12. En contrapartida, ¿cuáles son o han sido tus mayores logros en este rol? ¿A qué le atribuyes los resultados?

Preguntas para abordar el objetivo específico 4: Describir las concepciones de los entrevistados acerca de la interdisciplina y el trabajo en equipo.

13. ¿Existe una modalidad de trabajo interdisciplinar recomendado por parte del Ministerio de educación o del equipo directivo?

14. ¿Se generan espacios de intercambios de experiencias con los docentes? ¿cuáles son esos espacios o momentos?

15. ¿Cuál es el criterio, que tenés, para apoyar tu trabajo en una u otra disciplina propuesta por la currícula escolar?

16. ¿Se generan espacios de intercambios con los estudiantes y con los padres o tutores?

17. ¿Hay vínculos de trabajo comunitario, entre las otras instituciones (salta, policía, centro vecinal, etc.) de la comunidad o barrio con la escuela? ¿Puede describir en qué consiste esas intervenciones?

Preguntas para abordar el objetivo específico 5: Caracterizar las intervenciones de los equipos interdisciplinarios en la dimensión pedagógica.

18. ¿Cómo se interviene en las situaciones de problemáticas individuales y colectivas de los alumnos? (Por ejemplo: ante una situación de mala convivencia en el aula, bullying, conductas disruptivas, etc.).

19. ¿Quiénes intervienen en la resolución de esos conflictos, ¿cómo se procede, y en qué orden (si es que lo hay)?

20. ¿Qué dispositivos de inclusión proponen para los alumnos con dificultades de aprendizaje? ¿cómo las llevan a cabo?



## **APÉNDICE 2: Modelo de consentimiento informado de participación**

### **Consentimiento informado de participación.**

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “El rol de los equipos interdisciplinarios en las instituciones educativas: incumbencias y concepciones de los profesionales que sustentan sus intervenciones” cuyas responsables son Paola Andrea Rojas Acosta, DNI 24888231 y Manuela Alejandra Torrez, DNI 16.695.900

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad de Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es conocer acerca de los roles, incumbencias y limitaciones de los equipos interdisciplinarios en las escuelas de gestión pública de la ciudad de Salta.

Para el cumplimiento de dicho objetivo, se realizarán entrevistas semiestructuradas.

La participación en este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la ley N° 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 siguiente investigación.

Firma:

Lugar y fecha:

## **Curriculum vitae (C.V.)**

### **Datos Personales:**

Nombre y Apellido: Manuela Alejandra Torrez

D.N.I N°:16.695.900

Correo Electrónico: manuelaaletorrez@gmail.com

Lugar de Residencia: Salta-Capital

### **Formación Académica:**

Bachiller con Orientación Docente

Profesora para la Enseñanza Primaria

Profesora de Nivel Preescolar

Profesora de Lengua y Literatura

Técnica en Psicopedagogía (Instituto Superior del Milagro N° 5207)

Psicopedagoga (Instituto Superior del Milagro N°5207)

### **Experiencia Laboral:**

Maestra de Grado Escuela Pública-Escuela Privada

Profesora de Lengua en Nivel Medio y Terciario

Vicedirectora de Nivel Primario Escuela Pública

### **Capacitación:**

Para el perfeccionamiento docente en los niveles: Primario-Medio-Superior

Postítulo de Especialización:” El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y su Incidencia en el Aprendizaje”- (F.U.A.P.N.E)

Diplomatura en Gestión educativa (Instituto de Educación Superior N°6024)

## **Curriculum vitae (C.V.)**

### **Datos Personales:**

Nombre y Apellido: Paola Andrea Rojas Acosta

D.N.I N°: 24.888.231

Correo Electrónico: paolarojasacosta@gmail.com

Lugar de Residencia: Salta-Capital

### **Formación Académica:**

1992: Bachiller en Humanidades

1998: Profesora para la Enseñanza Primaria

2018: Técnica en Psicopedagogía (Instituto Superior del Milagro N° 5207)

2018: Psicopedagoga (Instituto Superior del Milagro N°5207)

### **Experiencia Laboral:**

2019- 2021: Integrante de un Equipo Interdisciplinar Privado. Clínica, diagnóstico y tratamiento.

2013- 2021: Maestra de Grado Escuela Pública.

2006 – 2018: Coordinadora pedagógica de Nivel Primario - Escuela Privada

### **Capacitaciones:**

Para el perfeccionamiento docente en el Nivel Primario referido a la didáctica y Gestión Escolar.

Especialista en Alfabetización Inicial de Nivel Superior para la Formación Docente.

Becaria Fullbright en OU- Ohio University (EE.UU.) Innovación educativa y liderazgo.